

Paweł Rudnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później

Jak cytować: Rudnicki, P. (2014). ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 244–278). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Wiosną 2009 roku zostałem zaproszony (wraz z grupą badaczy z Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej) do przeprowadzenia w ASSA badań, które muszą być realizowane jako element prowadzenia szkoły na prawach eksperymentu pedagogicznego (wymóg MEN). Badania nie zostały dokończone, ponieważ urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej nakazali przeprowadzenie tej swoistej ewaluacji pracownikom Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Nim decyzja dotarła do mojej grupy badawczej, udałem się do szkoły i zebrałem materiał do swojej części projektu. Miałem za zadanie opisać świat ASSA dwadzieścia lat od jej powstania. Moje koleżanki chciały ukazać ten świat w perspektywie pracy nauczycieli i nauczycielek, funkcjonowania uczniów i uczennic, zaangażowania rodziców, społecznego odbioru, zmiany jaka dokonała się w tym szkolnym mikroświecie. Mieliśmy ciekawy zamysł, którego nie zrealizowaliśmy. Stąd również forma niniejszego tekstu jest inna niż początkowo planowałem.

Dziś, z pewnością, ASSA jest inną szkołą niż w 2009 roku. Wiem to z rozmów z nauczycielami, nową dyrektorką, byłymi uczniami i uczennicami spotykanymi na kursach, które prowadzę w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Przedstawiany tekst należy traktować jako historyczny. Korzystam bowiem z możliwości, jaką daje przedstawiany Czytelnikom i Czytelniczkom tom poświęcony demokracji i edukacji, aby opublikować pełną wersję tekstu, który kilka lat temu przekazałem dyrekcji ASSA oraz opublikowałem w skróconej wersji (ze względu na wymogi edytorskie) w książce pod redakcją Martyny Pryszmont-Ciesielskiej (2011). Dodatkowym powodem, dla którego postanowiłem opublikować pełny tekst, jest

niezwykła popularność elektronicznej wersji tekstu skróconego, umieszczonej na portalu academia.edu, która jednoznacznie pokazuje mi (dzięki dostępowi do słów kluczowych, których używają przeszukujący zasoby Internetu, aby zdobyć informacje o tej szkole), że wiedza o ASSA jest istotna dla ludzi, którzy, z różnych względów, postanowili w niej kontynuować swoją edukację.

Poszukiwanie idealnego modelu placówki edukacyjnej, który w sposób kompetentny, nieinwazyjny i twórczy pozwoli człowieka wyedukować, wzbudzić w nim refleksyjność i krytyczne podejście do świata, od dawna jest nie lada kłopotem dla badaczy i praktyków edukacji – pedagogów, socjologów czy filozofów. Idealne (zazwyczaj papierowe) propozycje, zwykle w zetknięciu z rzeczywistością stawały się bezużytecznymi utopiami. Refleksje edukacyjnych innowatorów ukazywały precyzyjnie mankamenty istniejących systemów: indoktrynację, technicyzację, umasowienie czy jednowymiarowość, i prowadziły do często radykalnych postulatów (jak chociażby propozycja społeczeństwa bez szkoły, którą przedstawił Ivan Illich (1976)). Jednak mimo trafności, diagnozy badaczy niewiele zmieniły (i zmieniają) oblicze szkoły – instytucji strategicznej dla władzy, bowiem przystosowanej do odtwarzania pożądanых ról czy sposobów myślenia. Szkoła, jako miejsce reprodukcji kultury i źródło spokojnego trwania systemów społeczno-politycznych, stała się dla nowocześnie zorganizowanych państw przestrzenią kontrolowania mas, z której chętnie korzysta(ły)ją. David Gribble ukazuje, jak bardzo idea tradycyjnej szkoły jest opresyjna dla jednostek i społeczeństw. „Konwencjonalne szkolnictwo wydaje się zaprojektowane w celu produkowania ludzi powierzchownie wykształconych, którzy jednak pod przykrywką ogłady są skrytymi i bezwzględными egoistami, sfrustrowanymi, lęklivymi, posłusznymi i potulnymi konformistami. Będą oni wykazywać pozbawione autorefleksji samozadowolenie z osiągnięć, których się po nich oczekuje, lecz na każdą publiczną porażkę będą reagować poczuciem upokorzenia. Tyle czasu spędziwszy w szkole, gdzie ciężko harowali, wbijając sobie do głów niechcianą i nie interesującą ich wiedzę oraz doskonalać umiejętności, które nie mają dla nich żadnego znaczenia, najprawdopodobniej zatracili resztki ufności w wartość swoich własnych zainteresowań i uzdolnień. Będą to ludzie, których mało obchodzi los innych, ponieważ nikt nie poświęcał wiele uwagi ich potrzebom” (Gribble, 2005, s. 9-10). Pojawiające się coraz częściej, precyzyjne opisy patologii edukacyjnych – takie jak ten Gribble’a – nie dawały szansy na jakąkolwiek zmianę. Racjonalność, którą kieruje się władza, nie pozwalała bowiem reformować systemu tak wielce dla niej użytecznego. Ludzie zaś, przystosowani do posłuszeństwa władzy, nie byli specjalnie zainteresowani działaniem na rzecz edukacyjnych przeobrażeń, które mogły oznaczać opresję. Szansa na zmianę pojawiała się zwykle w sytuacjach, w których władza nie była sobie w stanie lub nie chciała poradzić z nieprzewidywalnymi sytuacjami edukacyjno-wychowawczymi, bądź w momentach, które były dla niej krytyczne i wiązały

się z pewnymi przełomami polityczno-społecznymi (wówczas kwestie edukacyjne jako poboczne były/są mocno marginalizowane). Genezę powstania szkół takich jak Summerhill, Sudbury Valley, Darlington Hall można właśnie upatrywać w tych kontekstach. W każdej z wymienionych placówek stworzenie alternatywy edukacyjnej wymagało działania, które prowadziło do powstania edukacyjnej nowej jakości. Za każdą z tych edukacyjnych propozycji stał też twórca koncepcji lub grupa zaangażowanych i przeświadczonych o swoich racjach rodziców i/lub nauczycieli. Determinacja zauważalna w działaniach założycieli szkół alternatywnych ukazywała, że nie były one potrzebne jedynie dzieciom, ale stanowiły przejaw obywatelskiego nieposłuszeństwa w drodze do społeczeństwa prawdziwie demokratycznego. Bogusław Śliwerski trafnie ukazuje istotę tworzenia szkół alternatywnych: „nie chodzi bowiem o to, by *zmieniać* szkołę dla samej potrzeby zmiany. Zależy nam przecież na tym, by wyjść naprzeciw rzeczywistości, zgodnie z którą jednostka i społeczeństwo potrzebują od procesu kształcenia i szkoły tak dzisiaj, jak i jutro czegoś innego, niż wymagano od nich wczoraj czy dwieście lat temu. Pozostało jednak coś wspólnego w tej temporalnej perspektywie postrzegania istoty edukacji, a mianowicie to, by szkoła była miejscem, w którym dojrzewa człowiek i jego człowieczeństwo” (Śliwerski, 2008a, s. 9).

ASSA, którą Robert Kwaśnica opisał jako „szkołę, która nie chciała być szkołą” (Kwaśnica, 2000), jest również dowodem na to, jak odpowiedni kontekst, zaangażowanie twórców oraz działanie nauczycieli, uczniów i rodziców pozwoliło na stworzenie placówki edukacyjnej, która szkołą została nazwana jedynie z braku lepszych określników i tradycji nazywania tym mianem miejsc edukacyjnych spotkań. W ASSA zdekonstruowano większość przestrzeni, które czynią szkołę miejscem opresji. Badania przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych ukazywały, jak bardzo różnym od innych szkół miejscem stała się wrocławska Autorska Szkoła Samorozwoju. Przyjacielskie relacje uczniów z nauczycielami, nowatorskie formy prowadzenia zajęć, odejście od wystawiania ocen czy sprawdzania obecności, były klasycznymi przejawami przebudowywania przestrzeni edukacyjnej i relacji wedle idei Daniela Manelskiego, które miały dać szansę młodemu człowiekowi, aby w atmosferze wolności stał się tym, kim chciał się stać. ASSA jest dobitnym przykładem tego, że transformacja rozpoczęta w 1989 roku dotyczyła absolutnie każdej sfery życia. W 1991 roku minister Edukacji Narodowej zezwolił na eksperyment pedagogiczny, który pozwolił rzucić w pewien sposób wyzwanie tradycyjnym polskim szkołom, które nie tylko niespecjalnie zauważyły, że dokonała się zmiana, ale działały tak, aby zachować swoją supremację nad tymi wszystkimi ludźmi, którzy w szkołę byli zaangażowani. Tak formalnie zaczęła się historia „szkoły, która nie chciała być szkołą”. Niniejszy tekst stanowi próbę ukazania tego, jak ASSA przeobrażała się w drugiej dekadzie swojej działalności. Koniec lat dziewięćdziesiątych oraz pierwsze lata XXI wieku przyniosły bowiem kilka istotnych dla szkoły zmian: reformę systemu edukacyjnego w 1999 roku, coraz bardziej dynamiczny rynek

edukacyjny, a także utowarowienie edukacji. Wszystkie te zdarzenia w istotny sposób odbiły się na funkcjonowaniu ASSA.

ASSA w latach '90. Retrospekcja

ASSA pojawiła się jako spełnienie idei Daniela Manelskiego i jego współpracowników, której geneza sięga lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Liczne próby, które Manelski podejmował jako dyrektor renomowanego wrocławskiego III LO dla zmiany swojej szkoły w miejsce przyjazne uczniom i nauczycielom, mimo ciekawych wyników, nie przyniosły dla niego zadowalającego efektu i wymusiły dalsze działania. Poszukiwania, idea, edukacyjna aktywność były uzależnione również od kontekstu społeczno-politycznego, dlatego też przełom i transformacja ustrojowa dawały Manelskiemu szansę na stworzenie wreszcie czegoś, co nie będzie szkołą w sensie, którego tak bardzo unikał: formalizmu, sztampowości, instytucjonalnego powiązania z władzą. Jak pisze sam jej twórca: „ASSA zrodziła się już dawno – z potrzeb w o l n o ś c i. Wolność stała się upragnioną rzeczywistością, ale nie dla wszystkich. Wolność nie dotarła do szkół, co najwyżej jej dalekie echa. Szkoły są na ogół szczelnie zamknięte przed gwałtownymi, istotnymi zmianami” (Manelski, ASSA#1, s. 2). Czas transformacji przyniósł dla ASSA możliwość zaistnienia jako coś realnego, idea mogła stać się rzeczywistością, miejscem edukacji, ale przede wszystkim samorozwoju, który był dla twórców ASSA najistotniejszy. „Samorozwój realizuje się w oddziaływaniach ze środowiskiem. Człowiek znajduje się w określonych warunkach – sytuacjach i one umożliwiają mu podjęcie działań, wyzwala możliwości. Człowiek stale żyje w określonym środowisku i uczestniczy w wielu naturalnych sytuacjach. Nie zawsze jednak te sytuacje są dostępne, nie zawsze sprzyjają samorozwojowi. Dlatego musi korzystać również z sytuacji konstruowanych przez innych czy przez siebie. Sytuacje tworzą zbiór mniej lub bardziej uporządkowany tworzą struktury. Ułatwia to samorozwój, przyspiesza wędrówkę drogą samorozwoju” (Manelski, ASSA#1, s. 7). ASSA stała się miejscem edukacji niecodziennej i niezwyklej. Pozbawionej przymiotów „szkoły-fabryki” w postaci: oceniania, wskaźników, ukazywania lepszych i gorszych, wymuszającej wyścig szczurów wśród uczniów i ich nauczycieli. Edukacja w ASSA miała pomóc w samorealizacji. Spotkanie w jednym miejscu nauczycieli rozumiejących, jak muszą przemienić swoją rolę, i uczniów, którzy wiedzieli dlaczego przyszli akurat do ASSA, było możliwe właśnie wówczas, kiedy system totalitarny przechodził do historii, a nowy dopiero nieudolnie wykluwał się. Nauczyciele, z doświadczeniem reżimowych szkół z jednej strony i często opozycyjną biografią z drugiej, pragnęli odmiany. Uczniowie, niejednokrotnie również z doświadczeniami (*quasi*)politycznymi (na przykład z Pomarańczowej Alternatywy), ale przede wszystkim z głodem wiedzy, również potrzebowali miejsca innego niż zwykle szkoły,

w których pomimo zmian w polityce i społeczeństwie zbyt wiele się nie odmieniło. Nie bez znaczenia było również zaangażowanie rodziców, którzy uwierzyli w ideę edukacyjną zaproponowaną przez Manelskiego. ASSA stała się takim miejscem spotkań edukacyjnych. W opowieści jednego z nauczycieli, którzy współtworzyli szkołę, ten niezwykle początek wyglądał następująco:

Wtedy komunizm upadał i szkoła trafiła rzeczywiście na dobry moment, bo rzeczywiście dużo ludzi było zainteresowanych. [...] Ta szkoła miała pomysł, wielkiej przygody. Rodzice też byli zainteresowani! [...] Przychodzili tu też rodzice, oni chcieli tu coś zrobić. Wielu z nich zostało nauczycielami. [...] Ja, na przykład, dowiedziałem się że zaczyna organizować u siebie w domu Manelski z prasy podziemnej. [...] Poszedłem do Manelskiego na spotkanie. To znajomi znajomym przekazywali, to pocztą pantoflową szło. [...] W pierwszym roku nie było żadnych pensji czy czegoś tam specjalnie. To była praca wynikająca z entuzjazmu w pierwszych chwilach. Później, jak wpłynęły pierwsze pieniądze, to rozmowy się prowadziło. Darek Łuczak, uczeń Manelskiego, główny organizator. Manelski świetne miał pomysły, ale bez Darka to by nic nie działało. [...] Z nim się te umowy zawierało. Jeśli chodzi o pobory, to było to ogłoszone tak, że: "będziemy tu z Wami rozmowy przeprowadzać, każdy pomyśli o takiej, kwocie, która by nie urażała jego godności. Biorąc pod uwagę, ile można dać z siebie i zważywszy na to, że jeszcze nie jesteśmy bogatą szkołą. I że nie można od uczniów wyciągać pieniędzy zbyt dużo!" Takie były warunki. Nie bardzo było wiadomo, co to znaczy, jak to przełożyć na sumę, a oczekiwało żeby podać jakąś sumę. [...] Byli tu różni ludzie, ciekawi nauczyciele. Był tu taki nauczyciel fizyki. Taki hipisowskiego pochodzenia. Powiedział, że taka szkoła to świetna rzecz. Bardzo dobrze żył z młodzieżą. Uznał, że nic nie będzie sprawdzał, nic nie będzie pytał. Oni przychodzili, on zaliczał. Żadnej dokumentacji także nie prowadził. Tak po hipisowsku. Potem był problem, kiedy odszedł ze szkoły. Uczniowie mieli zaliczenia, ale to nie było udokumentowane, odszedł ze szkoły, a my mieliśmy trochę kłopotów. Byli tu bardzo różni ludzie. Niektórzy nie wytrzymywali takiej szkoły, w której nie można było na ucznia krzyknąć i doprowadzić ich do porządku, bali się że to uczeń doprowadzi ich do porządku i krzyknie na niego. To oni się wykruszali. Była tu bardzo ciekawa zbieranina ludzi. To się uporządkowało w ciągu tych kilku pierwszych lat. Tak, to była szkoła alternatywna. Ja to dzisiaj mam inny pogląd na to wszystko, to znaczy, że ta szkoła była alternatywną, nie dlatego, bo tak ją wymyśliliśmy, tylko dlatego że się taka grupa ludzi zebrała. Uważam, że struktura szkoły może ułatwiać nauczycielom, ale po pierwsze alternatywny nauczyciel jest ważny.

[N 5]

Początki ASSA to festiwal wolności. Rezygnacja z większości ograniczeń programowo tworzących szkołę. Jednak koncepcja ASSA nie była jedynie prostą, symetryczną wręcz rezygnacją z tego, co w szkole było irytujące czy ograniczające. Poza czysto technicznymi przeobrażeniami w funkcjonowaniu, jednak silnie wpływającymi na unikatowość ASSA, główna zmiana dotyczyła – jak się wydaje – nadania ludziom możliwości współtworzenia własnej przestrzeni edukacyjnej

z naciskiem na samorozwój uczniów. ASSA była jedną z niewielu szkół wyzwolonych z ram systemu edukacyjnego, organizacją o poszerzonej autonomii zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Bogusław Śliwerski w książce *Edukacja pod prąd* (2008) omawia, czym charakteryzuje się edukacja zorientowana przede wszystkim na potrzeby uczniów i wspieranie ich indywidualnego rozwoju, czyli taka, jaką realizowano w ASSA. Szkoła pojmowana jest wówczas jako przestrzeń życia dla dzieci, ale także ich nauczycieli. Poprzez otwarcie w swoich założeniach pedagogicznych na byt dziecka bierze się pod uwagę ucznia takim, jakim jest on w danej fazie swojego życia i rozwoju, a nie tylko perspektywę jego przyszłego życia. Szkoła stawia sobie za zadanie stwarzanie dzieciom takich warunków edukacyjnych, by każde z nich postrzegane było w społeczności szkolnej jako indywiduum, osobowość oraz aby miało możliwość realizowania swoich potrzeb, zainteresowań, czy uzdolnień. Zakłada się bowiem, że każdy uczeń ma swój potencjał rozwojowy, dla pobudzenia którego potrzebna jest stosowna przestrzeń i czas oraz jego przeświadczenie, iż jest tu poważanie traktowany i szanowany. Szkoła pojmowana jest więc nie tyle instytucjonalnie, ile procesualnie, jako poszerzenie dotychczasowej przestrzeni życia i rozwoju indywidualnego oraz społecznego dziecka” (Śliwerski, 2008, s. 128). Ta charakterystyka ukazuje w zasadzie funkcjonowanie ASSA. Twórcom i uczestnikom szkoły zależało na uczynieniu uczniów świadomymi właścicielami własnych biografii; nie tylko użytkownikami, ale przede wszystkim – ich twórcami. Temu działaniu podporządkowano funkcjonowanie ASSA. Nauczyciele, uczniowie i rodzice zostali uwolnieni ze sztympowych ról i zaczęli być odpowiedzialni za swoją szkołę. ASSA dała wszystkim, którzy byli tym zainteresowani, zdolność kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Oczywiście, nie wszyscy skorzystali z tej możliwości, nie wszyscy ją zrozumieli, ale sama ewentualność bycia twórcą swojej edukacji wpłynęła niezwykle pozytywnie na tych, którzy tymi perspektywami byli zainteresowani.

Nauczyciele dostali autentyczną możliwość bycia szczęśliwymi, realizującymi się w pracy ludźmi, wykorzystującymi spotkania z innymi przede wszystkim dla samorozwoju. W ASSA stawiali się pozytywnie i świadomie zintegrowani ze szkołą, co ewidentnie przedkładało się na ich zaangażowanie. Motywacja ku temu była dosyć prosta: w ASSA odnajdywali instytucję dla nich przyjazną, w której mogli się rozwijać i realizować. Mechanizm ten opisała Mirosława Nowak-Dziemianowicz: „Jeśli szkoła i realizowana w niej koncepcja staje się losem ludzi tam pracujących, może być ona dla nich obszarem budowania własnej, pozytywnej tożsamości. Jest ich losem – jest więc dla nich ważna, nie stanowi marginesu zainteresowań, nie jest złem koniecznym, miejscem, z którego ucieka się wraz z dźwiękiem dzwonka informującego o ostatniej lekcji” (Nowak-Dziemianowicz, 2000, s. 182). Taka właśnie była ASSA, pod jednym wszak warunkiem: że nauczyciele rozumieli miejsce, w którym się znaleźli, i jego edukacyjne *credo*. Nie było to jednak regułą, o czym wspominał cytowany nauczyciel, oraz co zauważyła przywołana autorka, która

stworzyła typologię nauczycieli ASSA. Obok *Entuzjasty* i *Akceptującego Myśliciela* pojawiał się w niej *Gracz*, który nie przywiązywał się do idei szkoły, realizował ją, ale niekoniecznie z przekonaniem. Głównym motywem istnienia w szkole było działanie dla utrzymania pracy, stąd też rola gracza, który skupiał się na odtwarzaniu roli, której do końca nie rozumiał. „Sytuacja psychologiczna nauczyciela-Gracza w ASSA jest trudna. Trudność ta związana jest z napięciem, jakie towarzyszy człowiekowi wówczas, kiedy przybiera maskę, udaje, kiedy skazuje się na rolę wykonawcy cudzych poleceń – poleceń, których nie akceptuje” (Nowak-Dziemianowicz, 2000, s. 185). ASSA jako szkoła alternatywna funkcjonowała w oparciu o ludzi, którzy ją tworzyli i tworzą. Świadomość dotycząca tego, w jakim miejscu się naucza/uczy się, kim w nim jest nauczyciel, jak wygląda jego aktywność, była i jest warunkiem niezbędnym do istnienia tej szkoły. W tym kontekście, ASSA była miejscem idealnym dla nauczycieli świadomych siebie, refleksyjnych i mających pełne przekonanie, dlaczego pracują w tym właśnie miejscu. Pozostali prędzej lub później rezygnowali, nie mogąc się odnaleźć w tej silnie zdekonstruowanej placówce. O tym, jak wyjątkowa była to sytuacja dla nauczycieli, świadczą poniższe narracje:

To, co nazywamy alternatywną szkołą, to myślimy o jakimś takim stosunku do młodzieży, żeby jej pomagać, żeby mieć otwartość i cały szereg rozmaitych rzeczy. To ma siedzieć w nauczycielu. Jeśli to nie siedzi w nauczycielu, to szkoła jeśli ma taką ideologię, to nie da rady temu. Nauczyciel, jeśli mu na pracy zależy, to założy jakąś tam maseczkę, będzie udawał na różne sposoby, ale będzie swoje robił. Ta szkoła stworzyła warunki, wezwała nauczycieli, którzy chcieli to robić, którym się spodobalo i znakomicie się tu czuli. Bardzo często wielu kolegów mówiło, że nie chce im się do domu wracać. Inni, którzy pracowali w jeszcze innych miejscach mówili, że tam chodzą do pracy, a tu żeby sobie pożyć. Później zaczęło się tu zmieniać.

[N 5]

Wtedy weryfikacja była naturalna. Jak ktoś nie miał uczniów, sam rezygnował, albo z niego rezygnowano. Nie utrzymywał się też taki nauczyciel, który miał mnóstwo uczniów, bo były łatwe zaliczenia. Zawsze była weryfikacja nauczycielem. To była taka sytuacja, że wielu nauczycieli odchodziło, mówiło, że się niezbyt dobrze tutaj czuje. U nas mówiło się po imieniu do nauczycieli, to powodowało też, że niektórzy obawiali się, że ten dystans między nauczycielem, a uczniem jest tak mały, że sobie nie poradzą. Kwestia autorytetu. Miałem takie rozmowy z nauczycielami, którzy mówili nie! To uderzało w nich. Chcieli być stroną przeważającą, a to jest jeden z atrybutów, których zostali pozbawieni.

[N 1]

ASSA wymagała od nauczyciela wiedzy, w jakim miejscu się znalazł, kim w nim się staje i jakie opresyjne przymioty traci. Dla części z kadry pedagogicznej ta zmiana była wielką zaletą ASSA. Inni dostrzegali w niej opresję, która związana była z utratą nauczycielskiego monopolu na wiedzę i władzę absolutną, oraz obaleniem autorytetu opartego na przemocy. ASSA jako szkoła alternatywna stawiała

się źródłem niewygody dla nauczycieli przyzwyczajonych do technicznego zorganizowania świata, budziła niepokój i wymagała zachowań niestandardowych. Potwierdzała nieustannie, że nauczyciel to rola zdecydowanie różniąca się od pracownika produkcji, urzędnika czy wartownika, co w szkołach tradycyjnych wcale nie było regułą. Obawa przed utratą możliwości wpływania na ucznia, podporządkowywania go sobie, czynienia z niego w efekcie bezwolnego obywatela, nie współgrała z rolą nauczyciela w ASSA. Tutaj nikt nie wymagał od nauczyciela, aby wdrukowywał w uczniów *mainstreamowe* banały czy niezrozumiałe dla nich, i nigdy nie wykorzystywane a wbijane namiętnie do głów, definicje. To musiało rodzić strach i opór, bowiem, pozbawiony opresyjnych możliwości podporządkowywania sobie uczniów, nauczyciel był przerażony tym, jak miała wyglądać jego rola. Skazany na kreatywność i intelektualną wolność, z nawykami ze szkoły totalitarnej, nie umiał i nie potrafił funkcjonować w miejscu takim jak ASSA. Bogusław Śliwerski opisuje ten problem następująco: „Lęk przed wolnością nauczycieli rodzi ciągłą pokusę jej tłumienia. Sądzi się, że wiara w wolność pedagoga i możliwość zaufania jego kompetencjom pozbawia władzę państwową wpływu na powszechną politykę edukacyjną i jej klientów oraz prowadzi do chaosu. [...] Odpowiedzialnej wolności nauczycieli boi się przede wszystkim władza oświatowa i to na każdym szczeblu jej występowania (od centrum po środowisko lokalne). Chcąc bowiem w społeczeństwie zmierzającym do demokracji uzasadnić potrzebę i sensowność swojego istnienia, musi jego obywatele przekonać do tego w taki sposób, by nie pojawił się z jego strony jakikolwiek nawet cień wątpliwości co do możliwości i konieczności bycia manipulowanymi z zewnątrz. Skoro nie można już nikogo totalitarnie (w sensie polityczno-społecznym) zniewalać, to trzeba go tak uwieść, by nadal był zniewolony, nie rozpoznając czy nie odczuwając tego stanu” (Śliwerski, 2008b, s. 15).

Uczniowie, którzy trafiali do ASSA, mieli od samego początku różne motywacje do pojawienia się w tej właśnie szkole. Część z nich doskonale wiedziała, do jakiego miejsca trafiła i co może się w nim zdarzyć. Oni w pełni korzystali z koncepcji samorozwoju, dla nich właśnie swoją ideę ziścił Daniel Manelski wraz ze współpracownikami. Oprócz tej grupy, pojawili się również uczniowie, dla których nieopresyjna ASSA dawała szansę na ukończenie edukacji, z różnych przyczyn była ona edukacyjną przystanią. Kolejną grupę stanowili uczniowie absolutnie nie zainteresowani szkołą i możliwościami, jakie stwarzała, natomiast oczekujący od niej, że wreszcie skończą edukację – dla nich ASSA była edukacyjną przechowalnią. Tak opisuje wymienione grupy nauczycieli:

Ta pierwsza grupa była zupełnie wyjątkowa. [...] to są właśnie tacy, którzy odpadli z różnych szkół, dla nich to była wyłącznie ucieczka. Byli niepełnosprawni, często z trudnościami. Czasami krańcowe odmiany dysleksji i rzeczywiście uczeń nie potrafił ani czytać, ani pisać. Poprzez rozmaitego rodzaju nerwice, w tym szkolną nerwicę [...] Tu trafiali uczniowie, dla których ta szkoła to była rzeczywiście przystań. Oni

właściwe nie nadawali się do żadnej innej. Drugą grupą byli uczniowie, którzy znaleźli się tu przypadkowo. Rodzice wybrali tę szkołę specjalnie, czasami uczeń opuścił się w szkole z różnych powodów, a u nas są możliwości nadrobienia, bo u nas są zaliczenia. W tej grupie byli tacy, którzy nie byli zainteresowani tym co szkoła oferuje, ale jej strukturą. Sportowców bym zaliczył do tej grupy, mogą nie chodzić, ale będą zdawać. [...] Później jest grupa tych takich prawdziwych assowiczów. Nie siliłbym się na proporcje, bo to się zmieniało. Ci są właśnie tacy, że pełnymi garściami czerpali z tego, co tu się robi. Byli zainteresowani tym co tu też się robi poza zajęciami obowiązkowymi. [...] Tak bym ich scharakteryzował: pierwsza grupa to są ci, którzy są jakoś dotknięci przez los. Druga grupa to ci, dla których był ułatwieniem ASSA, ale też nie była zainteresowana specjalnie tymi rzeczami. No i trzecia grupa, to nie szkołą zainteresowani, ale idea.

[N5]

ASSA stała się szkołą, która w swoich założeniach odwoływała się do modelu otwartego szkoły. Tego typu placówki odmieniają przestrzeń edukacyjną i społeczną szkoły w taki sposób, aby dzieci i młodzież odnajdowały w nich miejsca dla siebie przyjazne i inspirujące intelektualnie. W typologii przedstawionej przez Bogusława Śliwerskiego można, bez większych problemów, odnaleźć cechy ASSA. Stawała się ona środowiskiem przyjaznym młodzieży przez eliminację przemocy na poziomie symbolicznym (głównie relacje nauczyciel–uczeń) oraz fizycznym (głównie relacje uczeń–uczeń). Środowisko pozbawione przemocy dawało przywykłym do niej młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i komfortu w procesach uczenia się i socjalizacji. Kolejnym elementem modelu szkoły otwartej jest „organizacja uczenia się bazująca na swobodnej pracy uczniów, elastycznym planie zajęć dydaktycznych [...] indywidualnej możliwości zagospodarowania sobie przez uczniów czasu uczenia się w szkole” (Śliwerski, 2008a, s. 34-36). W ASSA to właśnie stanowiło założenia eksperymentu, samorozwój jako naczelną zasadą edukacyjną. B. Śliwerski dodatkowo charakteryzuje szkoły otwarte jako miejsca, w których edukacja przybiera formy twórczej aktywności, uczy samodzielności, ukazuje wagę praktyczności edukacji, tworzy atmosferę życzliwego współistnienia, gdzie uwaga nauczycieli skupia się na uczniu, wiedza zaś przynosi efekty wymierne w postaci rozumienia otaczającego świata. Wszystkie te elementy pojawiały się w ASSA. Nauczyciele, uczniowie i rodzice wiedzący, czym jest ASSA, jednoznacznie rozpoznawali ją jako miejsce edukacyjne i rozwojowo inspirujące. Spotkanie ludzi, których do pojawienia się w ASSA motywowały diametralnie różne przyczyny, zaowocowało atmosferą niezwykle przychylnego miejsca dla uczniów, którzy z takich lub innych powodów nie potrafili odnaleźć się w tradycyjnej szkole. Możliwości, które dawała ASSA, stały się uniwersalne dla wszystkich. Dla tych szczególnie zainteresowanych ideą, najważniejszą korzyścią stawały się zajęcia dodatkowe i możliwość realnej dyskusji z nauczycielami czy partnerskie współistnienie. Dla uciekinierów ze szkoły publicznej, tych, którzy

z różnych względów nie mogli sobie w niej poradzić, ASSA stwarzała możliwości odnalezienia się w szkole i ukończenia jej w czasie, jaki sami sobie wyznaczyli i w atmosferze ogólnego wspierania ich dążeń. Dla tych, którzy, po prostu, chcieli skończyć szkołę, indywidualne zajęcia były najważniejszą formą, uwalniały bowiem od konieczności regularnego uczęszczania. Byli wśród uczniów również tacy, którzy ASSA nie skończyli ze względu na to, że pomylili wolność z dowolnością. ASSA wyzwalała z ograniczeń tradycyjnej szkoły, ale wymagała również od swoich uczniów odpowiedzialności. Część młodych ludzi nigdy nie zrozumiała, na czym polegała różnica.

Rodzice również odnaleźli w ASSA miejsce dla nich odmienne od tych, które zdążyli poznać. W idei szkoły Manelskiego, byli oni ważnymi uczestnikami społeczności. Nie w charakterze sponsorów, chociaż, oczywiście, opłacenie czesnego pozwalało funkcjonować szkole, ale przede wszystkim jako współtwórcy miejsca. Szkoła została stworzona i prowadzona przez Towarzystwo Działań dla Samorozwoju, które skupiało również rodziców. Wspólna odpowiedzialność wszystkich zainteresowanych ideą ASSA pozwalała szkole istnieć. Kolejny raz należy podkreślić, że tak, jak nie wszyscy nauczyciele byli świadomi swojej roli, nie wszyscy uczniowie wiedzieli, na czym polega idea ASSA, również nie wszyscy rodzice (mimo informacji) wiedzieli, jakim miejscem jest szkoła ich dzieci. Niejednokrotnie, nie byli w stanie zrozumieć, dlaczego w szkole nie sprawdza się obecności, nie stawia się ocen, mówi się do nauczyciela po imieniu. ASSA była miejscem wymagającym świadomości i refleksyjności od wszystkich w nią zaangażowanych; bez tego szkoła wydawała się niezrozumiałym eksperymentem.

Spontaniczność samej szkoły musiała skończyć się, tak samo jak (wspomniany powyżej) festiwal wolności po 1989 roku. W niepewnych warunkach, towarzyszących transformacji, twórcy szkoły, aby zapewnić instytucjonalnie przetrwanie, wystąpili o możliwość prowadzenia szkoły na prawach eksperymentu pedagogicznego. Zgoda została udzielona. Na pierwszym etapie na okres pięciu lat, na drugim – bezterminowo. To, jak wówczas funkcjonowała ASSA, jest przedstawione w książce pod redakcją Roberta Kwaśnicy „ASSA. Czym może być szkoła?” (Kwaśnica, 2000).

Przedmiotem badań przeprowadzonych w 2009 roku, a więc w dwadzieścia lat od ziszczenia idei Daniela Manelskiego, stały się pytania o to, jak dziś wygląda ten eksperyment pedagogiczny. Jak idea alternatywnej edukacji jest w ASSA realizowana obecnie? Czym jest idea samorozwoju? Jak nauczyciele i uczniowie postrzegają szkołę i siebie w niej? Jak zmieniła się sama szkoła?

ASSA dwadzieścia lat później

W dwadzieścia lat od założenia, ASSA przetrwała typowe dla każdej organizacji problemy personalne, instytucjonalne czy materialne. Ważnym zdarzeniem było odejście ze szkoły założyciela – Daniela Manelskiego i głównego jej organizatora Dariusza Łuczaka. ASSA przeżywała w minionym czasie chwile lepsze, zwłaszcza te na początku, i gorsze, kiedy idea samorozwoju została przysłonięta między innymi potencjalnymi zyskami płynącymi z przyjmowania jak największej liczby osób zupełnie przypadkowych (psując przy okazji markę). Pojawiali się kolejni dyrektorzy zarządzający placówką wedle swoich koncepcji; nowe pokolenie nauczycieli wiedzących o tradycjach szkoły, ale mający inne motywacje do pracy w niej; kolejne pokolenia uczniów coraz mniej rozumiejące, do jakiego miejsca trafiają (oczywiście znaleźli się i tacy, którzy przyszli tu w związku z ideą); rodzice oczekujący głównie zdanej matury, niespecjalnie rozumiejący założenia ASSA. Zmieniała się cała szkoła, okrzepła w ciągu dwóch dekad, może bardziej stała się szkolna niż była na progu lat dziewięćdziesiątych, ale to naturalne dla instytucji, że kosztuje i tworzy sztywne reguły funkcjonowania. Te wszystkie zmiany nie działały jednak w próżni. Podobnie jak w początkach istnienia ASSA, niezwykle istotny był kontekst wielkiej zmiany społecznej, tak w drugiej dekadzie to również ważne zdarzenia zewnętrzne wpłynęły na to, jak funkcjonuje obecnie szkoła. Do tych istotnych zdarzeń można zaliczyć przede wszystkim reformę edukacyjną z 1999 roku, która przemieniła (z różnym skutkiem) oblicze polskiej edukacji. Zmianie uległa struktura szkolnictwa, wprowadzono gimnazjum, skracając czas edukacji w szkole podstawowej i średniej. Pojawiły się testy kompetencyjne na poziomie dwóch pierwszych szkół, odmienił się sposób przeprowadzania matury, finalnie dała ona możliwość kwalifikowania na studia. Wprowadzone zmiany miały spowodować poprawę jakości kształcenia, większe zainteresowanie liceami ogólnokształcącymi, upowszechnienie edukacji wyższej. Założenia reformy, jakkolwiek ambitne i pozytywne, spowodowały jednak zmiany nie do końca zamierzone. Egzaminy po szkole podstawowej i po gimnazjum, lokujące uczniów wedle uzyskanych wyników w szkołach na kolejnym poziomie, oraz nowa matura, dająca przepustkę na bezpłatne studia dla najlepszych, wywołały wyścig szczurów. Zarówno po stronie nauczycieli, którzy są rozliczani z efektów kształcenia, jak i po stronie uczniów, o których przyszłości edukacyjnej decyduje wynik egzaminu. Jak nie trudno sobie wyobrazić, działania edukacyjne podporządkowane zostały osiągnięciu jak najwyższych wyników (co nie było jednoznaczne z jak najlepszą wiedzą i nauczaniem). Nowa matura nie okazała się przełomem. Nie stała się narzędziem pozwalającym na refleksyjne podejście do egzaminu, lecz utwierdziła wszystkich nią zainteresowanych, że (*nomen omen*) kluczowe jest przygotowanie pamięciowe i odtworzenie wiedzy. Edukacja bankowa (z koncepcji Paulo Freire (2000) – zwalniająca z myślenia, ograniczająca intelektualnie, petryfikująca społeczeństwo wedle

oczekiwań władzy – stała się *de facto* najlepszym sposobem zdania egzaminu dojrzałości. Ta atmosfera, wywołana niewłaściwie przeprowadzoną reformą, odbiła się nie tylko na jakości kształcenia, ale uczyniła z uczniów, nauczycieli i rodziców zbieraczy punktów egzaminacyjnych, od których dla każdej z tych grup coś zależało. „Zakładnicy punktów” w dużej części przestali do wiedzy podchodzić refleksyjnie, a zaczęli działać na rzecz optymalizacji wyniku maturalnego. Nauczyciele zaczęli uczyć „pod klucze”, uczniowie zaczęli uczyć się „kluczami”, a rodzice często nie szczędzili środków, aby na kursach czy korepetycjach ich pociechy zwiększały swoje szanse.

Zmiany w systemie edukacyjnym w sposób istotny wpłynęły na funkcjonowanie szkoły. ASSA stała się szkołą bardziej niż była nią w początkowych latach swojego istnienia. Stała się bardziej szkolna po to, aby sprostać przygotowaniu uczniów do matury, która bardziej stała się egzaminem „zbieraczy punktów”, niż dojrzałości. Alternatywność szkoły, która była dawniej wyróżnikiem, została wprowadzona dla wielu z jej uczniów do elementów absolutnie technicznych: możliwości absencji i braku ocen. Nieliczni zaś trafiali do ASSA, odnajdując w niej możliwości wszechstronnego rozwoju. Reforma zmieniła w pewien sposób formy pracy z uczniem. Zajęcia dodatkowe, które były w przeszłości wysoko cenione przez uczniów i bardzo popularne, obecnie przegrywają z tradycyjnymi zajęciami, które przede wszystkim przygotowują do egzaminu. Idea samorozwoju, która poprzez zajęcia ponadprogramowe miała poszerzać horyzonty uczniów, dawać im możliwość jak najpełniejszego rozwoju, rozumienia *siebie-w-świecie*, została zamieniona na typowo szkolne zajęcia, które mają młodzież przygotować do zdania jak najlepiej matury. Ta przemiana (z edukacji, której celem było poszerzenie wiedzy i rozumienie siebie i świata, na edukację dającą głównie szanse na sukces) podważyła pierwotne założenia Manelskiego. To w istocie nic złego dla ucznia, który chce zdyskontować swój edukacyjny trud, niemniej różnica ukazuje, jak bardzo zmieniło się postrzeganie wiedzy i edukacji. Z emancypacyjnych kontekstów uczenia się, wiedza stała się czynnikiem idealnie adaptacyjnym, który zapewnia, przede wszystkim, przetrwanie w świecie konkurencji, kryzysów czy permanentnej walki o bycie zwycięzcą. Przedstawione poniżej narracje nauczycieli ASSA ukazują, jak oni postrzegają zmiany, jakie dokonały się w ASSA z perspektywy czynników zewnętrznych:

Powiedziałbym, że zaszła pewna ewolucja. [...] Kiedy Daniel zakładał szkołę, to była euforia. I na bazie tej euforii nieżyjący już marszałek Stelmachowski podpisał dokument o eksperymencie, jak sam Manelski powiedział, pod wpływem jego przemowy. [...] W pierwszych latach to edukacyjna przygoda [...] zła atmosfera wytworzyła się poprzez podziały w szkole, w zasadzie przez całe lata dziewięćdziesiąte. [...] Po 2000 roku bardzo mocno pracujemy nad odzyskaniem marki, to w zasadzie sprawia, że stajemy się bardziej szkolni, bardziej akademicy, żeby ten wizerunek zmienić. Zależy nam na nowym wizerunku. Trzeba sobie powiedzieć, że w jakimś

stopniu to jest biznes. Żeby idea funkcjonowała muszą być na to pieniądze i tego nie unikniemy. [...] Teraz szkoła zaczyna się kurczyć wchodzimy w elementy bardzo ekonomiczne. Okazuje się, że idea bez oprawy finansowej, jest ideą, tak jak państwo bez wojska. Czyli ciężko byłoby mu przetrwać. Natomiast tutaj bez finansów, w sytuacji kiedy szkoła zaczyna się kurczyć, następuje zwalnianie nauczycieli, no bo tak jest. Kiedy wybór jest mniejszy, to on w zasadzie staje się fikcją.

[N 1]

Dzisiaj to szkoła, która mówi jak Wałęsa: nie chcę być szkołą, ale muszę! Ta szkoła sobie uprzytomniła, że musi, aby przeżyć to musi być szkołą. Jak Manelski mówił, że w ASSA, jest szkoła, dla chętnych, tych którzy chcą robić maturę, ale oprócz tego miały się tu dziać różne rzeczy ale oprócz tego miała być szkoła. [...] Teraz nie jest tak, bo zdominowała nas szkoła. To jest szkoła z uprawnieniami ministerialnymi, tylko tyle, że ona stara się być inna, ale nie ma miejsca – bo skurczyła się bardzo działalność samorozwojowa. To się wiąże z tym, że ona staje się coraz lepszą szkołą, w tym sensie ministerialnym: dobrze kształci, przygotowuje do matury, a to zajmuje więcej czasu młodzieży. [...] Rodzice są zaniepokojeni dziś przyszłością. Wiedzą, że istnieje bezrobocie. Wtedy go nie było, było jakieś bezpieczeństwo socjalne – jakoś tam każdy sobie w życiu poradzi. Teraz nie ma bezpieczeństwa socjalnego, rodzice są zaniepokojeni, chcą żeby ich dzieci miały zapewniony byt. Jak to zrobić? No przez wykształcenie odpowiednie. Równocześnie teraz przez tę reformę, wykształcenie zdobywa nie przez rozwijanie wiedzy, zainteresowań, pobudzanie umysłu, ale przy pomocy pewnych szczególnych zdolności do rozwiązywania różnego rodzaju testów i zdobywanie punktów. Rodzice to szybko wychwycili, wiedzą, na czym to polega. Czyli przyszłość dzieci będzie zależała od tej właśnie umiejętności, na dalszy plan zeszły zainteresowania, pobudzanie umysłu. To nawet może przeszkadzać, a jeśli przeszkadza to trzeba to wyeliminować. [...] Czasami zastanawiałem się do czego to zmierza, jaki będzie tego kres? Ja mam nadzieję, że szkoła zniknie w ogóle [...].

[N 5]

[– Czy rzeczywistość rynkowa zmieniła oblicze szkoły? Staliście się bardziej szkołą niż chcieliście? – P.R.]

- Tak, to w dużej mierze zdecydowało. Zmienił się klient i my musieliśmy się do niego dostosować. To nasze być albo nie być, mamy pracę albo nie, to na tej zasadzie to funkcjonuje. Owszem, my staramy się przemycać te idee samorozwoju, ale tak jak mówię to jest coś innego. [...] Niektórzy nie potrzebują potrzeby tego. [...] To musi być zaliczone, nie musi być dobrze, byle było zaliczone. [...] Może też, ale więcej jest uczniów, którzy mają za cel skończenie szkoły. Na końcu edukacji ma być efekt – cenzurka, zdanie matury i to wszystko.

[N7]

[Co się zmieniło? Dawni assowicze mówią, że tak, czego nie ma? Dawniej jak nauczyciel powiedział, że jest wykład na dany temat i to był strzał w 10, to brakowało miejsc. Dziś dalej są te tematy, bo ci sami nauczyciele jeszcze 5-6 lat temu mieli

tlumy, a teraz świecą pustki. Teraz jest nasza dyskusja: co się stało z tym pokoleniem, że jest bardzo ciekawy temat poruszany [...], że tych tłumów już nie ma. Faktycznie stosunkowo do tego, co było kilka lat temu, to mniej ludzi jest zainteresowanych tymi zajęciami dodatkowymi. Ale jest grupa osób, która wie po co jest ASSA i potrafi to wykorzystać [...].

[N 1]

Nauczyciele ASSA doskonale wiedzą, czego wynikiem jest zmiana. Reforma, która miała odmienić jakość polskiej edukacji, wcale tego nie uczyniła. Nie została wykorzystana szansa na stworzenie dobrego systemu. Dla szkoły funkcjonującej na prawach eksperymentu oznaczało to zmianę strategii. Cechy szkoły, dawniej uznawane za jej najważniejsze atrybuty (wolność i samorozwój), obecnie nadal funkcjonują, ale w formie innej niż uprzednio. Skoro priorytetem dla uczniów i ich rodziców jest przygotowanie do egzaminu, to szkoła to czyni. Kwestie związane z samorozwojem pojawiają się jako element dodatkowy, z którego korzystają chętni i ci, którym starcza na to czasu. Szkoła zmieniła się, a nowe oblicze wydaje się wypadkową idei (od której kadra zdecydowanie nie chce się odcinać) i oczekiwań rynku. Niezwykle istotne bowiem dla zmian, jakie dokonały się w ASSA, było dynamiczne rozwinięcie się rynku edukacyjnego i utwowarowanie edukacji. Wybór szkoły przestał być dokonywany jedynie na poziomie jej idei i możliwości, jakie dzięki nim się pojawiały. Zaczął być postrzegany przede wszystkim jako rynkowy wybór produktu jak najlepszej jakości, który umożliwi przygotowanie młodego człowieka do matury, a *de facto* do studiów, które w zasadzie rozpoczną jego karierę. Ponownie, jeśli rozważamy to na poziomie indywidualnym, to faktycznie nic złego nie ma w tym, że ludzie mają szansę wybrać szkołę jak najlepszą i się w niej doskonalić. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że to urynkowienie edukacji spowodowało, że zaczęła być ona postrzegana jako inwestycja, która musi się zwrócić, jako niemal dobro o wymiernym charakterze, to wówczas pomijane są te elementy, które przy edukacji miały charakter wręcz kluczowy, a mianowicie rozwój jednostki, zdolność do krytycznego postrzegania rzeczywistości, umiejętność refleksyjnego w niej funkcjonowania. ASSA jako szkoła, która programowo stawiała na samorozwój człowieka, jego aktywne uczestnictwo w społeczności, świadome funkcjonowanie w świecie, zaczęła tracić na rynku edukacyjnym swoją ideowość, zaczęła stawać się szkołą, która przygotowuje dobrze do matury (argument dla rodziców), a przy okazji jest wolnościowa, ma inny system oceniania, nie sprawdza obecności, utrzymuje przyjacielską atmosferę (argument dla uczniów), dodatkowo oferuje zajęcia autorskie, których nie ma nigdzie indziej (argument dla nauczycieli). W tym kontekście, ASSA odnalazła się na rynku edukacyjnym i przedstawiła ofertę – jak się okazuje – ciekawą, która oczywiście jest dobra dla tych, którzy szkołę wybrali świadomie, wiedząc, z jaką instytucją mają do czynienia. Jest również interesująca dla, tych którzy nie przyszli dla idei, ale dlatego, że mogą skończyć szkołę, w której mają szansę zdać maturę bez opresyjności

szkoły tradycyjnej, ale przede wszystkim stała się wyjątkowo atrakcyjna dla dzieci i rodziców, którzy w ASSA dostrzegli jedyną szansę na zdanie matury (często myląc możliwość z obietnicą i boleśnie się rozczarowując). Rynek edukacyjny zmienił zresztą nie tylko ASSA. Szkoły tradycyjne, widząc, jak zmienia się rzeczywistość, również nieco odmieniły swoje oblicze, liberalizując się bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Inną sprawą pozostaje, czy to świadome działanie, czy jedynie wymuszona potrzebą czasu odpowiedź.

Nauczyciele następująco opisują zmiany, które zaszły w ostatnich latach w ASSA:

Bardzo często, kiedy przychodzą do nas uczniowie do klasy trzeciej tylko, to ja jestem świadomy, że oni tutaj nie przychodzą tylko dla idei. Oni chcą pewne rzeczy zaliczyć, nauczyć się dobrze, bo tutaj jest dosyć fachowa grupa nauczycieli i potrafimy dobrze przygotować. Ja nie mam złudzeń, że wtedy ktoś tu przyszedł dla idei. Rodziców interesuje, czy to zakończy się maturą, czy nie. Ja lojalnie mówię: z tych, którzy do nas trafiają dociera do matury 50%, szansa jest. [...] Od kilku lat przychodzi do ASSY, do pierwszej klasy w granicach 15-20 osób. Nagle mamy ich w drugiej 40-50, bo dochodzą. Najwięcej mamy w klasie trzeciej, bo z różnych względów jest to dla nich jakaś szansa. Ci, którzy są u nas od początku, wybierają zajęcia grupowe, niektóre tylko przedmioty indywidualnie. [...] Większość wybiera system grupowy. Około 20-25% wybiera drogę indywidualną. To jest właśnie według pomysłu ASSA. Teraz nie mają jednak takiego wyboru nauczycieli. Staram się jednak zachować tu takie osoby z pewną osobowością, które na tyle elastycznie pracują, że dla jednych są tacy, dla innych [funkcjonują inaczej]. [...] Mam takie grono tutaj, które w taki elastyczny sposób potrafi pracować, inaczej to byłaby już zupełnie szkołka. Mimo, że już mamy wiele elementów takiej szkoły. To tak ogólnie się zmieniło.

[N1]

[Uczniowie] nie chwalą się szkołą tak jak kiedyś. Przychodzą tu już inni uczniowie. Przychodzą m.in. tacy, którzy zupełnie nie radzą sobie w innych szkołach, aczkolwiek nie należy ich skreślać, gdyż często są to osoby, które na przykład nie radziły sobie ze względu na to, że miały inne zdanie niż nauczyciel i nauczyciel ich tępił. To są inteligentni ludzie, którzy mieli swoje zdanie i za to ich tępią. I są też tacy, którzy nie radzą sobie i szukają czegoś co mogliby robić. Wydaje im się, że ASSA będzie łatwiejsza, a jednak to jest liceum, a nie zawodówka. Ale przychodzą też tutaj osoby z rozmysłem, że ta szkoła da im możliwości.

[N2]

Patrząc na ideę szkoły, to ona jest chlubna, ale jest adresowana do innej młodzieży niż tej, którą my tutaj mamy. [...] Dawnej to faktycznie przychodzili tu ludzie z szerokimi horyzontami, zainteresowani, którzy sami nakręcali nauczycieli do działania i odwrotnie, to była taka samonakręcająca się maszyna. Później szkoła przeżywała kryzys. Związany z kryzysem rynku, pewnie, też z tym, że powstały podobne szkoły. [...] W tej chwili mam mieszane uczucia. Większość uczniów, myślę że powyżej 80 %, a może nawet 90 % (...) to są uczniowie, którzy przychodzą z innych szkół

z kłopotami. [...] Oni przychodzą z problemami, z pozawalanymi semestrami, oni znajdują tu miejsce, w którym ludzie nie uciekają od niech, mają dla nich czas, żeby posiedzieć do późna, żeby ich czegoś nauczyć, żeby ich przygotować do matury. Efekt jest taki, że mamy prawie 100% zdawalność matury, czego nie ma w wielu nawet dobrych liceach. Zważywszy na to, w jakim stanie my ich dostaliśmy i spojrzawszy na to, że oni być może w tym stanie emocji i ducha żadnego liceum nie skończyliby, to jest kawał dobrej roboty. Mierząc wartość dodaną, to nie sztuka jest wziąć z gimnazjum kogoś, kto ma średnią 5,5 do XIV LO i wyprodukować z niego olimpijczyka. W zasadzie jego się tylko obserwuje, podtyka mu się różne rzeczy. Także tu to jest fajna rzecz, bo naprawdę wiele razy w różnych trudnych sytuacjach udało się kilka razy wyciągnąć kogoś z głębokiej mielizny. To jest super, ale to się rozmija z ideą szkoły, dlatego, że oni tu są przez nas prowadzeni.

[N4]

[– Co sprawiło że ASSA się zmieniła? – P.R.]

– Myślę, że to rynek weryfikuje. Jak zaczynałam pracować w ASSA, było więcej tego eksperymentu niż w tej chwili, bo było więcej konsultacji, uczniowie mieli większą wolność, nie było wiele zajęć zorganizowanych. Owszem, my mieliśmy jakiś plan, mieliśmy wyznaczone godziny dla poszczególnych roczników na zajęcia, ale oprócz tego oni mieli taką swobodę przyjscia do nas w czasie tych konsultacji. Teraz się to trochę przewartościowało. Uczniowie oczekują od nas, że będą zajęcia, jak nie ma tych zajęć, to oni się w tym gubią. I my też, podążając za tym, układamy coraz więcej zajęć i stajemy się taką szkołą, typową szkołą, gdzie jest napisane, że ma być 5 godzin matematyki, 4 polskiego, itd. Te godziny są wyznaczone, w którym momencie, który rok ma – to pomaga uczniom. Oni są przyzwyczajeni, zawsze pracowali w takim systemie. Mniej się tu gubią. Jest tak, że jak to organizujemy to oni w większości, grupowo przychodzą na te zajęcia. Potem jest tak, że jest ich coraz mniej, widzą że są konsultacje, że mogą na tych konsultacjach różne zajęcia uzupełnić, albo przyjść i pogadać. Wydaje mi się, że przez to się właśnie zmieniło. Są inne proporcje zwykłych zajęć do zajęć konsultacyjnych.

[N7]

Młodzież jest teraz bardziej skoncentrowana na tych przedmiotach właśnie maturalnych, a te przedmioty, czy imprezy, samorozwojowe nie cieszą się zainteresowaniem. Dyrekcja musi coś wymyślać, żeby młodzież pchnąć do tych samorozwojowych przedmiotów. Ale to jest tylko otoczka, a w środku siedzi szkoła ministerialna z ludzkim obliczem ze względu na swoją historię, ze względu na nauczycieli. Na pewno nie jest represyjna. Tu nauczyciel nie odważy się takich rzeczy robić, bo atmosfera jest taka. [...] Tutaj tworzymy taką społeczność, że jedni drugim pomagają, jeśli widzimy, że trzeba pomóc to, to robimy.

[N5]

Motywacją przyjsia do ASSA wydaje się coraz częściej jej funkcja ratunkowa. Młodzi ludzie z różnymi (raczej negatywnymi) doświadczeniami ze szkoły publicznej wiedzą, że w ASSA dostaną szansę. Często jednak to, czego spodziewają się od szkoły, jest sprowadzane jedynie do przygotowania do zdania matury. Mimo o wiele bogatszej oferty i faktycznego wsparcia, które można otrzymać w szkole, młodzi ludzie koncentrują się na zdobyciu matury, rynek bowiem podpowiada, że tak właśnie należy zrobić. W związku z tą sytuacją, szkoła również zmieniła swoje nastawienie i zajęła się w głównej mierze ratowaniem „edukacyjnych rozbitków”. To, jak się wydaje, sprawia, że ASSA w warunkach rynkowych odnalazła dla siebie strategiczną niszę. W tym kontekście, można również ukazać, że taka odpowiedź na potrzeby rynku sprawia, że następuje utowarowienie edukacji. Nie jest to, oczywiście, tylko związane z działalnością ASSA, ale wskazuje tendencje edukacji powiązanej z gospodarką rynkową i nadrzędną rolą współczesnego człowieka – rolą konsumenta. Na rynku edukacyjnym przekazywanie wiedzy nie jest bowiem niczym innym, jak właśnie towarem. Młodzi ludzie, w tym dzisiejsi uczniowie ASSA, urodzeni, wychowywani i edukowani po 1989 roku, widzą i wiedzą, że kategorie popytu i podaży w znacznym stopniu wpływają na motywację ludzi dążących do osiągnięcia zysku, sukcesu, chcących wygrywać. Wybory edukacyjne również dokonywane są pod kątem przyszłych zysków, stąd nie dziwi specjalnie, że widać w nich nie tylko chęć rozwoju, ale również motywację stania się zwycięzcą. Edukacja jako towar w warunkach społeczeństwa, któremu przedstawiono jedynie zalety wolnego rynku, staje się czymś, co podlega konsumpcji.

ASSA mocno się zmieniła w pierwszych latach XXI wieku. Zdecydowanie wiadać, jakie piętno odcisnął na niej rynek. Szkoła stworzyła ofertę edukacyjną, która im bliżej matury, tym zdobywa większe uznanie wśród pewnej grupy uczniów, a zwłaszcza ich rodziców. ASSA stała się bardziej szkolna niż dawniej, bo takiej szkoły oczekują dzisiejsi uczniowie. Czy można powiedzieć, że nadal tworzy alternatywę? Czy nadal może być traktowana jako eksperyment pedagogiczny? Wydaje się, że wbrew wszystkim zmianom, które teoretycznie były przeciwko ASSA, w dużym stopniu pozostała edukacyjną alternatywą. Być może nie w dosłownym znaczeniu tego, czym była dwadzieścia czy piętnaście lat temu, ale jak na dzisiejsze warunki pozostaje miejscem edukacyjnie odrębnym. Składa się na to kilka elementów. Przede wszystkim, świadomość nauczycieli, że pracują w szkole innej niż pozostałe. Ta świadomość to nie tylko wynik znajomości idei Manelskiego, ale warsztat pracy oparty na aktywnym zaangażowaniu, na rzeczywistej ciekawości świata, a zwłaszcza dyscypliny, którą się zajmują. To świadomość, że uczniowie trafiający do ASSA są różni, mają swoje historie, biografie, trudne doświadczenia. To niby banalne wyróżnienie spośród innych szkół, ale jeżeli przez chwilę dokona się obserwacji tradycyjnych placówek, to nie jest wcale oczywiste, że nauczyciele dostrzegają takie różnice. O wiele częściej spotykaną praktyką jest ignorowanie różnic i dążenie do nieistniejącego typu idealnego ucznia, najlepiej niczym

niewyróżniającego się średniaka. Te praktyki w ASSA nie istnieją. Dodatkowo, elementem ją wyróżniającym jest także fakt, że mimo „walki” o ucznia, utowarowienia i tych wszystkich pomniejszych, ale równie utrudniających działanie czynników, nauczyciele ASSA nadal nie zrezygnowali z zajęć ponadprogramowych, co więcej – to one w największym stopniu wpływają na ich mobilizację zawodową. Pokazać młodym ludziom pasję. Zachęcić do intelektualnych poszukiwań, dać im impuls, który pozwoli zrozumieć, że warto się doskonalić. Nauczyciele ASSA tworzą atmosferę, która sprawia, że to szkoła wyjątkowa. Elementy eksperymentu, brak ocen, czy dowolność w obecności na zajęciach wydają się wtórne. ASSA jest szkołą niezwykłą ze względu na ludzi, którzy w niej pracują. To nie twardo mierzalny wskaźnik, ale kilkudniowa obecność w tej szkole w czasie zbierania materiałów badawczych ukazała, że jest to miejsce niezwykle.

Idea dwadzieścia lat później

Pomysł Manelskiego na stworzenie miejsca edukacyjnego, takiego, jakim stała się ASSA, nie opierał się jedynie na krytyce szkoły, zmianie sposobu nauczania czy ograniczeniu przemocy w sytuacjach edukacyjnych. Koncepcja, którą proponował, ukazywała człowieka jako twórcę swojej rzeczywistości, istotę rozumiejącą otaczający świat i rozwijającą się wedle własnych planów. W jego idei można dostrzec odwołania do Eriksona, Piageta, nurtów pedagogiki niedyrektywnej czy psychologii humanistycznej. Jednak śledząc teksty Manelskiego, można również odnieść wrażenie, że niezwykle istotne w tworzeniu tej koncepcji były inspiracje biograficzne. Człowiek, który doświadczył obu totalitaryzmów, funkcjonował w społeczeństwie ludzi poddanych władzy w obawie, że każde nieposłuszeństwo może zostać ukarane, dostrzegł, że najistotniejszą wartością w życiu człowieka jest wolność. Dywagacje na temat wolności poruszają kwestię, jak do niej podchodzić, w jaki sposób ją rozumieć, jak używać w życiu. Jako uczeń, nauczyciel, a w końcu dyrektor szkoły, zdobył wiedzę dotyczącą funkcjonowania tej instytucji i realizowanych celów. Szkoła przestała być dla niego przestrzenią edukacyjną, a stała się – jak się wydaje – miejscem opresji, permanentnej indoktrynacji oraz planowego pozbawiania wolności. Manelskiego uwalnianie się spod idei szkoły rozpoczęło się już w czasie jego pracy we wrocławskim III L.O. Jako dyrektor postawił na myślenie i stworzył środowisko młodzieży niespokojnie intelektualnie. Mimo sukcesów odniesionych w liceum, formuła szkoły państwowej istniejącej w systemie totalitarnym nie pozwoliła na szersze zrealizowanie zamierzeń emancypacyjnych, edukacyjnych i samorozwojowych. Dopiero, wspomniany już, przełom w 1989 roku dał impuls do zrealizowania idei, której Manelski poświęcił sporo czasu (pierwotnie chciał założyć swoją własną szkołę w 1981 roku). Manelski ze swoim zespołem udowodnili, że człowiek może się rozwijać pod warunkiem, że chce podjąć

taką aktywność. „Chcieć” stało się najważniejszym pedagogicznym wyzwaniem. Jak sprawić, aby ludzie chcieli? Nie ma w tekstach Daniela Manelskiego żadnych nakazów; głównymi odpowiedzialnymi za edukację czyni najbardziej nią zainteresowanych, czyli uczniów. Ta odpowiedzialność za siebie ma sprawić, że człowiek zacznie kontrolować własne życie, mieć wpływ na najbliższą sobie społeczność, a w końcu – rozumieć świat, w którym żyje. Idea Manelskiego, jak się zdaje, miała przenieść odpowiedzialność, tak naiwnie cedowaną na władzę, na ludzi potrafiących z niej korzystać. Nie dziwi zatem, że nie wszyscy obeszlą właściwie się z tym darem/cieżarem. Manelski rozszerzał podejście do edukacji, ukazując, że wiedza jest absolutnie wszędzie, a ASSA stała się jednym z miejsc, w którym można było ją odnaleźć, i to wcale nie najważniejszym. Nie jako podmiot dominujący, tylko jeden z elementów.

ASSA jako alternatywny projekt edukacyjny budziła (i budzi) kontrowersje. Z punktu widzenia placówek tradycyjnych, dokonywała wyłomu, przełamując kwestie związane z relacjami, ocenianiem czy sposobem przekazywania wiedzy. Na początku swojego funkcjonowania ASSA była pod ścisłą obserwacją. Często idea była poddawana banalnej krytyce za swoją inność, zwłaszcza przez ludzi, którzy nie do końca rozumieli idee i rozwiązania Manelskiego. Marne sprowadzenie wszystkiego, co miało miejsce w ASSA, do symetrycznego porównywania z tradycyjnymi placówkami nie miało najmniejszego sensu, ale było podstawą krytykanctwa. Tymczasem to, co w istocie wyróżniało ASSA, to działanie na rzecz samorozwoju, które było dla autora koncepcji tak istotne. W dwie dekady od założenia szkoły pojawia się pytanie, jak ASSA obecnie korzysta z idei, które leżały u jej podstaw? W jaki sposób obecnie wyróżnia się edukacyjnie? Jak szkołę postrzegają nauczyciele i uczniowie?

Odwiedzając ASSA w maju 2009 roku, stałem się świadkiem uczniowskiego minibuntu. Uczniowie ASSA i GASSA (gimnazjum) protestowali przeciwko decyzji o wycięciu jabłunki, która rośnie przed budynkiem szkoły. Uczniowie przeciwstawili się postanowieniu dyrektora szkoły, obiecując pielęgnację drzewka i zbieranie owoców, które (dosłownie) leżały u źródeł decyzji. To prozaiczne skądinąd zdarzenie pojawiało się w wielu rozmowach jako przejaw wolności, demokracji, buntu, irytacji, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. Protest przeciwko ścięciu drzewa, które wszystkich denerwowało (a jednak wzięto je w obronę) ukazał, że w sytuacji, w której nie istnieje dobre wyjście, należy dyskutować, zabierać głos, działać. Być może ten minibunt jest dobrym przykładem tego, czym dzisiaj jest ASSA.

Pytania o to, jak współcześnie funkcjonuje ASSA, jakie są jej idee, każdorazowo przywoływały porównania z koncepcją Manelskiego. Propozycje przedstawione przed dwudziestu laty są doskonale znane nauczycielom. Niektórzy z nich byli współpracownikami lub uczniami Manelskiego z pierwszych lat ASSA i siłą rzeczy mieli możliwość pełniejszego porównania wiedzy z rzeczywistością niż

pozostali. Jednak ci, którzy rozpoczęli pracę w ASSA później, również doskonale wiedzieli, do jakiego miejsca trafiają. Nauczyciele z „drugiego pokolenia”, ci, którzy rozpoczynali pracę pod koniec lat dziewięćdziesiątych i na początku dwutysięcznych, rozpoznawali ASSA, bazując na własnym doświadczeniu, legendzie szkoły i wiedzy przekazywanej przez nauczycieli z większym stażem. Porównywali szkołę, w której pracują, z ideą Manelskiego oraz zmianami, jakie się w niej pojawiały w kolejnych latach istnienia. Zebrane narracje nauczycieli tworzą obraz miejsca, którego istnienie jest nieustannie zestawiane z mitem pierwszej ASSA. W wypowiedziach nauczycieli ASSA pojawia się jako miejsce edukacji alternatywnej, tworzone przez wszystkich, szkoła zaangażowanych. W rozmowach nauczyciele nie ukrywają, że lubią ASSA, choć jednocześnie potrafią krytycznie przyznać, że nie jest to przestrzeń idealna i dla wszystkich. Mają olbrzymią świadomość siebie, kim są, jak wygląda ich praca oraz co ich wyróżnia.

Idea samorozwoju może być zrealizowana jedynie wówczas, kiedy człowiek zdobywa przekonanie, że przeżywane życie można wykorzystać do doskonalenia siebie w celu lepszego zrozumienia świata oraz *siebie-w-świecie*. Daniel Manelski pisze o samorozwoju, posługując się metaforą drogi. „Samorozwój realizuje się w głęboko ukrytych i widocznych procesach, zdarzeniach, przeżyciach człowieka, w jego wewnętrznym, niepowtarzalnym świecie. Te niezwykle ważne zmiany w stawaniu się człowieka tworzą jego drogę samorozwoju, biegnącą coraz dalej, coraz wyżej. Wędrując po górach, przeżywam istotę drogi, która prowadzi mnie do mojego celu, lub do celu, który ona sama wyznacza. Jest w drodze coś fascynującego. Najpierw powstaje w mojej wyobraźni, w projekcji, potem jest już w rzeczywistości, pod moimi nogami, widzę ją, odczuwam jej bieg... idę... z tą realną drogą muszę, czy chcę, czy nie, nawiązać kontakt, powstaje między nami oddziaływanie poprzez które zaczynam się zmieniać. Droga stawia przede mną wymagania, uświadamiam sobie swoje potrzeby, możliwości, urzeczywistniam je i wyraźnie zdaje sobie sprawę, że sobie radzę wystarczająco, lub nie. Droga staje mi się potrzebna, widoczna. A droga? Czy też zmienia się, gdy idę nią przez świat? Myślę, że tak. Często idę tą samą drogą i za każdym razem jest inna. Stoję na drodze, ona biegnie gdzieś w dal, najpierw przez łąkę, mały zagajnik, niknie za wzgórzem, by lekko, bez wysiłku wbiec na kolejny pagórek i ginie. Szukam jej zaniepokojony, wypatruję i ... jest wspina się powoli, z trudem, zygzakami, potem trawersem, jest cieniutka jak niteczka, pod wierzchołkiem wysokiego wzniesienia zapada się gdzieś, a... może kończy swój bieg, i już jej nie ma. Drogi też mają swój kres. Z ciekawością i wzruszeniem obserwuję jak rzeczywista droga przemierza swój tajemniczy i nieznany los. Droga samorozwoju jest jak każda droga pełna zdarzeń, jak każda droga wiedzie nas do celu byśmy w pełni stawali się człowiekiem” (Manelski, ASSA#2, s. 2). Biograficzne konteksty zawarte w metaforze drogi ukazują, jak wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływa na samorozwój człowieka. Kwestia wyboru drogi i podążania nią zawsze niesie ze sobą dozę niepewności,

czy naprawdę wiem, dokąd zmierzam. Czy wiem, co znajduje się na końcu mojej wędrówki? Manelski, używając tej metafory dla ukazania istoty samorozwoju, trafnie dostrzegają, że ten czynnik niepewności nie musi być obawą przed podjęciem wędrówki, ale zachętą do niej, zaproszeniem do poznania nieznanego. Samorozwój w ASSA to wspieranie młodych ludzi na drodze, którą obrali, lub ukazanie im, że mogą podążać nią bez obaw, ale refleksyjnie. Nauczyciel w ASSA stawał się przewodnikiem po otaczającym świecie, Baumanowskim tłumaczem rzeczywistości, rezygnował z elementów przemocy i tradycyjnych atrybutów związanych ze swoją rolą na rzecz świadomego partnerstwa. Niemniej, jakkolwiek nie zmieniałyby się role nauczyciela, w ASSA i tak nadrzędną pozostała rola ucznia. To dla uczniów powstała ASSA, to od osób uczących się zależało, czy odbiorą proponowaną im ideę jako coś, co pozwoli im osiągnąć samorozwój, czy zadowolą się półśrodkami – brakiem ocen, możliwością absencji, itp. Od początku widać było, że nie wszyscy zrozumieli, jakie możliwości daje szkoła. Wzbudza to wśród nauczycieli dyskusję – jak funkcjonować, czy to, co robią, jest zgodne z ideą samokształcenia? Dylemat stanowi nie to, czy pomagać w ogóle, lecz na ile pomoc może okazać się w przyszłości czymś, co zaburzyło rozwój. W rozmowach, które przeprowadziłem z nauczycielami, te rozważania pojawiają się i nikt nie zdobył się na jednoznaczną wypowiedź. Pytanie o to, czy wspomagać w samorozwoju, czy też klasycznie uczyć, egzekwować wiedzę, wychowywać, stało się naczelnym w debatach grona nauczycielskiego. Poniższe relacje ukazują pojawiające się dylematy:

Filozoficznie staramy się zachować tę relację uczeń–nauczyciel z idei. Oczywiście, my jesteśmy nauczycielami. Nie ma tu równowagi. Może za czasów Manelskiego on starał się żeby ta równowaga była większa, niemniej te relacje między nami mają być bardziej przyjazne. Oczywiście, możemy się różnić, co do szczegółów, ale ogólnie uczniowie mają się tu czuć dobrze. Co nie oznacza, że nie dochodzi tu do niemiłych sytuacji, które kończą się na różne sposoby. Nieraz jestem po stronie ucznia, nie raz po stronie nauczyciela. [...] Trafiają tu dzieci, którym trzeba pomóc. Są osoby, które bez takiej pracy, pod okiem nauczyciela nie osiągną celu, ja sobie zdaję z tego sprawę, że są takie osoby, które trzeba ciągnąć za rękę. Trzeba sobie wtedy zadać pytanie, na ile my wtedy realizujemy ideę. Bo to może niezgodne z ideą? Mamy tu takie rozmowy. Nie tylko z mojej strony, ale także tych, którzy tutaj dłużej pracują. Nieważna idea, trzeba pomóc! Powtarzałem tym osobom, że ja mogę wyciągnąć rękę, ale jeżeli ktoś odpycha tę pomoc, to ja szanuję jego wolność, ja mu więcej nie pomogę [...].

[N 1]

Idea samorozwoju jest nam bliska i jak trafiają się uczniowie, którzy potrafią sami pracować, to właśnie wtedy ta idea działa. To ten drugi węższy tor. Jedna i druga idea jest piękna, natomiast brakuje mi, to znaczy chciałbym, żeby te proporcje uległy takiemu wyrównaniu. Żeby to nie było 90:10, ale 50:50. Nauczyciel też czerpie radość z pomagania, jako człowiek. Jeśli chodzi o nauczanie, to radość z odkrywania,

to proponowanie jakichś nowych ścieżek pracy wyobraźni. Tego mi tu brakuje, bo zachwiane są te proporcje [...].

[N 4]

Idea samorozwoju funkcjonuje w niektórych tylko przypadkach, ponieważ ideą samorozwoju było to, że to od ucznia wychodziła inicjatywa, a tak nie jest zawsze. Młodzież się zmieniła, mam wrażenie. Mamy uczniów, którzy przychodzą, bo chcą „załatwić” tylko szkołę średnią jak najszybciej, żeby móc robić coś innego. Traktują tę szkołę jako przystanek. Są uczniowie, którzy traktują szkołę średnią jako przygodę. Przychodzą tu i się dobrze bawią, robią rzeczy, które ich fascynują, inne rzeczy zostawiają na później, załatwiają je mimochodem. Stawiają na pasje. I jest trzecia grupa, ci którzy nie wiedzą po co tu są. Wiedzą, że mają zrobić szkołę średnią i wtedy, kiedy dostają taki dar w postaci wolności, to źle ją wykorzystują znikając ze szkoły.

[N 3]

Troska o młodego człowieka, który pojawia się zagubiony w szkole, zdaje się istotą działania nauczycieli świadomych swojej roli. Nie wszyscy uczniowie rozumieją sytuację, w której się znaleźli, zatem to nauczyciele przejmują inicjatywę. Dylemat, który pojawia się w tym momencie, dotyczy wierności pierwotnej doktrynie edukacyjnej. Pomoc oznacza ograniczenie aktywności samorozwojowych, jednak w tych przypadkach, kiedy do niej dochodzi, ważniejszy od idei staje się człowiek, dla niego bowiem ASSA powstała. Nauczyciele szybko dostrzegają, kto jest w stanie sobie poradzić i wobec tych osób działają tak, jak postulował Manelski. W pozostałych przypadkach, kiedy konieczna jest interwencja, nauczyciele podejmują ją ze świadomością, że tak będzie lepiej dla ucznia i to jego dobro jest priorytetem. Nie kryją również, że to wielka satysfakcja móc pomóc młodemu człowiekowi, pomóc mu zrozumieć, jak może funkcjonować, czasami go uratować. Każde podejmowane działanie jest realizowane na zasadach partnerstwa; nauczyciel wie, kiedy pomóc, wie również, kiedy się wycofać. To „naginanie” idei nie niesie za sobą sprzeniewierzenia się jej, lecz ukazuje, że aby sprostać pojawiającym się sytuacjom, należy nieustannie ją aktualizować. Często elementami utrudniającymi realizację zamierzeń Manelskiego nie są kwestie ideowe, lecz ograniczenia organizacyjne: zbyt mała liczba nauczycieli, brak odpowiedniego (zwłaszcza obecnie po przeprowadzce) zaplecza, niewystarczające środki materialne. Filozofia szkoły jest poddawana nieustannej dyskusji, często w odniesieniu do czasu: jak było, jak jest, jak będzie. Za każdym razem pojawiają się refleksje, że można inaczej, ale działa się tak, aby ASSA była jak najlepszym miejscem edukacyjnego spotkania uczniów z nauczycielami.

Relacje nauczyciel–uczeń również wzbudzają refleksje nad istotą pracy w tej szkole. Indagowani nauczyciele podkreślają, że zależy im na tym, aby pracować jak najlepiej, aby dać ludziom wiedzę o tym, w jakim świecie żyją, kim mogą być,

jak mogą mierzyć się z rzeczywistością, ale i tak w największym stopniu od nich zależy, jak rozumieją swoje istnienie w ASSA. Niektórzy bezbłędnie odczytają to, jak szkoła funkcjonuje i na czym polega ich rola. Innym nigdy nie nasunie się ta refleksja. Nauczyciele do wolności, która jest tak wielką w ASSA wartością, podchodzą w sposób ambiwalentny, doskonale wiedząc, że dla sporej części ich uczniów ta wolność nie będzie do końca zrozumiała. Nie mają recepty na to, jak odgrywać swoją rolę, są po prostu dla ludzi, którzy ich potrzebują. Nie robią niczego z konieczności wykonania zadania, wspierają, kiedy widzą, że pomoc jest potrzebna, są w stanie zaniechać działania, jeśli dostrzegają, że ich zaangażowanie nie jest doceniane. Ukazują to poniższe relacje:

Ja nie myślę o sobie jako o nauczycielu. Jestem jakiś taki dziwny. Jestem nauczycielem, zdaję sobie sprawę ze swoich wad. Nie myślę, że wiem wszystko. [...] Staram się ich nauczyć, żeby radzili sobie sami. Na zasadzie, że jak widzę dopiero, że ktoś się zaciął to dopiero wtedy pomagam. Niech sam robi! Ale jest z tym coraz większy problem. Uczniowie chcą gotowych recept – od A do Z. Chcą się nauczyć na pamięć. A mnie to nie interesuje. Chcę, żeby to byli świadomi użytkownicy komputerów. [...] Jeśli tu nauczą się rozwiązywać problemy, to na matematyce zrobią to samo, na polskim też spróbują. Nie znoszę takiego biernego czekania, co robi za nas rząd. [...] Często na tym moim przedmiocie mam dyskusje o sprawach osobistych, sercowych, naprawdę osobiste. Mam osobiste relacje, to dla mnie bardzo ważne.

[N 2]

Nie ma tu sztywnych ram. [...] Uczeń tu jest panem swojego losu, nikt nie stoi nad nim z biczem i nie pilnuje, żeby zrobić coś dokładnie w tym momencie, bo świat się zawala. Tylko jest dostrzegana indywidualność, może ma ochotę zająć się czymś innym, a do tego tematu, wróci w przyszłości jak dojrzeje do tego, że chciałby to zrobić. [...] Moja rola tutaj jest taka instruktażowa. Pokazuję drogi, którymi uczeń może podążać, ale to on wybiera, tę którą chce obrać. [...] Moja rola jest ograniczona do wskazania możliwości i wsparcia go w tej drodze. Jeśli napotyka problem to wyjaśnić, pomóc mu przejść dalej. [...] nie lubię w ASSie tego, że czasami chciałbym coś od uczniów wyciągnąć, a oni znikają. W tym momencie ja nastawiam się psychicznie na współpracę, chcę dać z siebie jak najwięcej, a dostaję kopa, bo ktoś znika na miesiąc, dwa i cały ten entuzjazm opada. W tym momencie nie mogę wykrzesać tej energii powrotnie. Jeśli zaczynam z kimś współpracę to zastrzegam, że jeśli ktoś zniknie to ja tę współpracę też zrywam, bo nie uda mi się powtórzyć tego zrywu.

[N 3]

Nauczyciele w ASSA mogą być refleksyjnymi praktykami. Mogą dobierać metody pracy w sposób jak najbardziej użyteczny dla nich i dla ich uczniów. Nie stają się zakładnikami papierowych kompetencji składowanych w teczkach, których potrzebują dla uzyskania awansu. Pracują w swoim tempie, stosują swoje metody, wiedzą, w jaki sposób dotrzeć do uczniów. Bywają przewodnikami na ich edukacyjnych drogach, a jeżeli zajdzie taka potrzeba – mogą tylko ogłędnie wskazywać

kierunek. Uwolnieni od przymusu bycia nauczycielem-urzędnikiem – realizującym wszelkie nakazy, respektującym ograniczenia i dodatkowo wyznaczającym własne niepodważalne prawa – zyskują możliwość funkcjonowania na zasadach, które sami tworzą. Mają świadomość, że ta możliwość gwarantowana jest przez specyfikę miejsca, w którym się znaleźli. Dostrzegają, że idee, które przyświecały tworzeniu ASSA, w dużym stopniu wyzwalały nauczycieli z systemowej podległości władzy i instytucji. Manelski celowo, jak się zdaje, odpowiedział się za emancypacją nauczyciela, programowo zwalniając go z bycia władcą. Ta abdykacja dokonana w ASSA postrzegana jest przez samych zaangażowanych jako coś dla nich atrakcyjnego, coś umożliwiającego również ich samorozwój. W poniższych narracjach można dostrzec refleksje oraz motywacje dotyczące pracy w ASSA:

Dlaczego ja tutaj jestem, może odpowiem. Bo tutaj mam dużą wolność pracy, taką swobodę. W tych szkołach, w których pracowałem. To były trzy duże, publiczne szkoły – dwa ogólniaki i gimnazjum – ja bardzo dobrze wspominam ten okres, ja bardzo dużo się nauczyłem, ciekawych ludzi spotkałem, świetnych fachowców. Natomiast tam była administracja. Tam był plan, do którego trzeba było wpisać to, że ja pojadę wtedy i wtedy gdzieś tam, albo gdy trzeba było zorganizować wyjście do teatru, to trzeba było zrobić listę, obdzwonić 30 czy 60 rodziców, poprosić o zgody. Ja byłem ugotowany. Natomiast tutaj ja rzucam hasło: piątek, 19.00, idziemy do teatru, zbieram pieniądze, kto chce, zapraszam. Spotykamy się i to robimy i to się dzieje. Idziemy jako grupa, ja tam z nimi jestem, opiekuję się nimi w tym czasie.

[N 6]

Lubię tu pracować, mimo że pracuję też w innym miejscu. Dużo innych rzeczy tu zrobiłem. W poprzednim budynku, zrobiłem wspólnie z innymi 2 sale kinowe. Załatwiliśmy krzeselka [...] Pracuje się tu swoim tempem, to jest fajne. Są specyficzne relacje z młodzieżą, takie ciepłe. [...] Przychodzą i opowiadają o sobie, o tym co się z nimi dzieje, co się dzieje w ich życiu. Traktują nas jako takich, trochę starszych przyjaciół.

[N 4]

Przez to, że jest nas tutaj z tą młodzieżą takie grono nieduże w sumie, to możemy to zorganizować, przeprowadzić i nie jest to proceduralne, ale właśnie wspólnotowe i ja dlatego tu właśnie jestem. Jestem też nauczycielem i przygotowuję do egzaminów [...] i myślę sobie, że mam tutaj więcej narzędzi do tego, aby dobrze przygotowywać. Ja nie mówię, że jestem lepszy od innych nauczycieli gdzieś tam pracujących. Tak samo jestem wykwalifikowany, tak samo wykształcony. I tam też jest mnóstwo fajnych nauczycieli, ale jak się ma 5 klas po 30 osób, to przeprowadzenie ileś tam próbnych matur nie jest możliwe, jest niewykonalne. Przygotowanie uczniów do egzaminu ustnego też nie jest możliwe, co najwyżej polega na tym, że się formalnie ich tam mobilizuje do złożenia czegoś, jakiegoś tam papieru, na który rzuca się okiem i parafuje. Ja mam w grupie maturalnej osób 20, to ja mogę z nimi na różne sposoby

działać, testować, sprawdzać, pokazywać jak to rośnie, albo co jeszcze zrobić. Mam więcej narzędzi, też dlatego tu jestem.

[N 6]

Prowadząc zajęcia nie skupiam się tylko na nich, rozmawiamy o świecie, o polityce, o ekonomii, to naturalne. Z tego co wiem, nauczyciele w innych szkołach, moi koledzy nie mają na to czasu. [...] Nauczyciel z publicznego liceum rozmawiał z moją koleżanką: Jak to, ty na przerwie zostajesz z uczniami, rozmawiasz o ich problemach? To nienormalne [...] A powiem tak, nie mamy innego wyjścia, jeśli chcemy wyjść z takiego błędnego koła: rodzice nie mają czasu, bo zarabiają pieniądze, dzieci są coraz „gorsze”, więc próbują to nadgonić dyscypliną, ale nie mają czasu, więc nadganiają kasą. To jest takie zamknięte koło i możemy z tego wyjść, tylko z dziećmi rozmawiając.

[N 2]

Nie ma w szkole papierologii i to jest fajne. Abstrahuję od tego, że nie ma dzienników i takich rzeczy, dzwonków. Jeśli ja chcę coś zrobić, to nawet nie muszę się specjalnie pytać dyrektora, bo dyrektor ma do mnie zaufanie i wie, że to będzie miało ręce i nogi to będzie przydatne i fajne, a nie że ja muszę przedstawiać plany, muszę nad nimi dwa dni siedzieć, itd. Jest tu bardzo duża swoboda. [...] Szkoła jest otwarta na wszelkiego rodzaju pomysły, niekiedy bardzo dziwne. Jak np. w zasadzie od 2002 roku, organizujemy festiwal filmowy „Styczniowe noce grozy i trwogi” pokaz horrorów w górach. [...] Dosyć durnowaty pomysł, ale fajna impreza. Teraz będzie 9 edycja. [...] Jest zgodna na wszystko, co w jakiś sposób jest w stanie rozkręcić młodzież [...].

[N 4]

Ważna tu jest demokracja [...] Uczniowie mają prawo do zaimplementowania tego, co im się nie podoba i są wysłuchani. Mam wrażenie, że w dużych szkołach, które są fabrykami, to nie jest tak do końca. [...] Tutaj reakcja na postulaty jest natychmiastowa.

[N 3]

Staramy się być szkołą inteligentną, która pod metką szkoły przemycą też inne rzeczy.

[N 2]

Nauczyciele mają świadomość, że czasami formuła szkoły nadwerężana jest przez uczniów, dostrzegają jej mankamenty, niemniej wiedzą, że miejsce, w którym się znaleźli, w dużej mierze zależy również od nich, a w związku z tym podejmowane aktywności mają nie tylko charakter osobisty, lecz również społecznościowy. Mimo że to uczniowie są w centrum zainteresowania szkoły, na ideę pod nazwą ASSA składa się przede wszystkim działanie nauczycieli. Od nich właśnie zależy, jak ta szkoła będzie wyglądała. Uczniowie są tu jedynie kilka lat, podobnie jak ich rodzice. To na nauczycielach spoczywa tworzenie wyjątkowości tego miejsca.

Jego alternatywność być może nadal wynika w jakimś stopniu z idei Manelskiego, ale obecnie to przede wszystkim świadome działanie nauczycieli sprawia, że ASSA nadal jest miejscem, które się wyróżnia wśród wrocławskich szkół. Nauczyciele szczęśliwi – jako celnie określiła kadrę ASSA Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2000) – tworzą szkołę specyficzną: pozbawioną przemocy, otwartą intelektualnie, ciekawiającą uczniów, inspirującą wszystkich zainteresowanych. Budują przy okazji swoje środowisko pracy, w którym mają więcej możliwości na realizację swoich ambicji i planów, cieszą się zaufaniem dyrekcji, nie muszą obawiać się stordowania nawet najbardziej odważnych pomysłów. Kreują przestrzeń demokratyczną i tą ideą zarażają uczniów. Toczą nieustannie dyskusje, jaka ma być ASSA i to także wyróżnia ich na tle tych wszystkich szkół, w których nie dyskutuje się już od dawna. ASSA jest żywym edukacyjnym organizmem, w którym każdy jest w stanie odnaleźć siebie i przestrzeń, w której się realizuje. Dodatkowo, pojawia się refleksja płynąca ze obserwacji tej szkoły, że faktycznie niewiele trzeba, aby uwolnić szkołę spod jarzma podległości. Wystarczy rozmawiać i działać. ASSA bowiem nie wyróżnia się ze względu na swoje zaplecze materialne; wiele szkół tradycyjnych posiada zdecydowanie lepszą bazę. Pracują w niej ludzie wykształceni na tych samych uczelniach, co nauczyciele ze szkół publicznych. A mimo to jest inaczej. Wydaje się, że to kwestia refleksji, ciężkiej pracy i życzliwości, która sprawia, że szkoła może być miejscem dla jej uczestników niezwykle przyjaznym. To zaangażowanie nauczycieli z ASSA współgra z opisem, jakiego dokonał Bogusław Śliwerski: „Wprawdzie wolność wewnętrzna nauczycieli jest w porządku ich bytu dana im wraz z ich naturą, to jednak trzeba zgodzić się z filozofami, że w porządku doskonałości, to znaczy stopnia uczestnictwa w wolności, jest ona im zadana. Nauczyciele powinni zatem ciągle wyzwalać, zdobywać i utrwalać swoją wolność wewnętrzną, czyli wolność w wyborze i realizacji zamierzonych celów, która sama w sobie będzie zdolnością do przeciwstawiania się uciskom zewnętrznym. Nikt ich z zewnątrz nie obdarzy tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, jeśli sami nie podejmą wysiłku, aby ją zdobyć. Aby się jednak wyzwolić z niewoli uwiedzenia, trzeba krytycznie podejść do konieczności istnienia władzy w realizacji wspólnego dobra czy szczęścia, jakim jest edukacja dzieci i młodzieży. Czas zerwać z „nadawaną” przez władze tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości „zadanej”, skłaniającej do twórczych poszukiwań, do **samookreślenia** i **samostanowienia**” (Śliwerski, 2008a, s. 161).

Nauczyciele dostrzegają, że sporo się zmienia wokół, więc szkoła również podlega metamorfozom. Na pewno, obecnie nie jest tak wielką alternatywą, jaką była na początku lat dziewięćdziesiątych, ale dwie dekady istnienia sprawiły, że proponowane rozwiązania edukacyjne stały się pewnymi standardami, których oczekuje się od ASSA. Poza tym, zmieniła się rzeczywistość, co musiało się przełożyć na działania szkoły. Mimo to, idea Manelskiego ciągle jest niej obecna. Być może nie jest już jedyną wizją, swoistym dogmatem, którego należy przestrzegać,

ale nauczyciele nieustannie mierzą się z rozwiązaniami edukacyjnymi z początków szkoły. Czasem dochodzi do konfrontacji. Odwoływanie się do idei doprowadza do konfliktów, wywołuje polemiki, bywa, że dzieli nauczycieli, zwykle jednak rozwiązaniem jest wola większości. W przedstawionej poniżej narracji można dostrzec, jak wygląda funkcjonowanie ASSA obecnie:

Mamy na tyle zawężone możliwości, że nie mogę na każdy przedmiot wystawić po 3-4 nauczycieli, czyli to z idei prysło. Zastępuję to tak, że mamy 3 polonistów i tam gdzie są zajęcia, oni są przyporządkowani, ale konsultacje są dowolne. Uczeń może sobie wybrać nauczyciela. Elementy zostały, ale nie jest to idea w 100 %. Pozostała dalej możliwość wyboru indywidualnego opiekuna, która się sprawdza. Lepiej lub gorzej, ale na pewno bardziej się sprawdza niż sytuacja, w której jest narzucony wychowawca klasy. To bez dwóch zdań. Następną rzecz, to jest możliwość wyboru przedmiotu na odpowiednim poziomie. [...] W 1997/98 trwają w ASSie dyskusje, żeby ci uczniowie [nowi – P.R.] nie byli wpuszczani na takie głębokie wody, że poszukują dla siebie nauczyciela. Tak jak mówię ten okres 3 tygodni, miesiąca dla jednych wystarczyło, dla innych mógł trwać dwa lata. Powstał taki pomysł, żeby dla nowych uczniów narzucić plan, żeby mogli poszukiwać swojej drogi edukacyjnej w jakiś czas po tym, jak się tutaj znaleźli. Powstał taki rozłam między nauczycielami. Autora już tu prawie nie było. Pewna grupa nauczycieli powiedziała, że jest to sprzeczne z ideą samorozwoju. [...] I była taka grupa, która mówiła, że nie ma co się oszukiwać, że ci ludzie gdzieś idą trzeba do nich wyciągnąć dłoń i im pomóc [uczniom – P.R.] płynnie przejść do takiej wolności, z niewoli. Szkołę, która wszystko narzuca nazywaliśmy NIEWOLĄ – możliwość wyboru WOLNOŚCIĄ. Możliwość wyboru to jednak też musi być taki twór, który powinien być opisany, inaczej byłaby to dla mnie dowolność czyli anarchia. Czyli mam wybór takiej czy innej ścieżki, ale ona musi być tam w jakiś sposób opisana. Niektórzy twierdzili, że to opisanie już sprawia, że to już nie jest wolność. Niemniej, od 1999/2000 uczniowie klasy pierwszej mają narzucony plan na pierwszy semestr, jak w szkole tradycyjnej, przy czym mogą korzystać z konsultacji. Więc oprócz tego, że są lekcje, mają również konsultacje, wybierają sobie również przedmioty autorskie, to jest takie novum (brydż, szachy, kółko ornitologiczne, etymologiczne, kawiarenka literacka, teatr). Na każdy semestr muszą zaliczyć też jeden z przedmiotów autorskich. [...] Niektórzy nauczyciele starali się tu wprowadzać dzienniki, co my utożsamiamy ze szkołą, zostało to przyblokowane. Były też takie próby, że może jednak wprowadzić oceny, tutaj też pozostał taki nacisk, że to ma być ocena opisowa. [...] Ocena jest tylko na koniec. To też jest zgodne z założeniami Manelskiego. [...] dziś już nie jesteśmy tą ASSą sprzed 10 czy 15 lat i bardzo dobrze. Taką ASSą nie będziemy bo zmieniło się otoczenie. Ale pewnie istnieje niebezpieczeństwo, że tu w końcu będą dzienniki i będą klasy. Z drugiej strony, te szkoły państwowe też się zmieniają. Na czym my tracimy, bo one są bardziej dotowane przez miasto i na pewno już mają lepsze zaplecze niż my. Mimo że jesteśmy szkołą płatną, to my nie mamy tak dobrego zaplecza jak mają szkoły państwowe.

[N 1]

Porównania, na ile „assowa” jest ich ASSA, są zatem stałym elementem pracy szkoły. Być może, stali się zakładnikami założeń, które, jak się wydaje, nieustannie obecne są w ich działaniach. Nie jest to jednak lęk przed odstępstwem od idei Mannelskiego, lecz próba ciągłego doskonalenia jakości pracy i zasad działania szkoły. Nauczyciele z ASSA mają świadomość, że pracują przede wszystkim dla siebie i swojego otoczenia. Im lepiej uda im się zrealizować swoje edukacyjne zadanie, tym lepszy wizerunek zapewnią swojej szkole.

Dwie dekady to czas, w którym ciągle toczy się eksperyment pedagogiczny. Być może w żadnej innej szkole nie poświęca się tyle uwagi jakości kształcenia, być może w niewielu innych szkołach podchodzi się do ucznia jak w ASSA, ale to jest właśnie ten wyróżnik, na który pracują nauczyciele. Dodatkowo, przyznają w rozmowach, że ludzie sprawujący pedagogiczny dozór nad ASSA, którzy dawniej ostrożnie przyglądali się jej działalności, obecnie życzliwie wspierają funkcjonowanie szkoły. Dla nauczycieli jest to znak, że idea szkoły i to, jak pracuje się w niej z uczniami, świadczą bezsprzecznie na jej korzyść.

Wyjątkowość miejsca, w którym się znaleźli, dostrzegają także uczniowie. Drogi prowadzące do ASSA są tak różne jak ci, z którymi udało mi się porozmawiać. Zwykle jest to bolesne doświadczenie szkoły publicznej, w której nie mogli się odnaleźć. Do ASSA doprowadziły ich poglądy, chęć dyskusji, inny wygląd, kontestowanie szkoły, ale również prześladowania ze strony nauczycieli i uczniów, które spotkały ich w tradycyjnych placówkach. Dla młodych ludzi odnalezienie się w szkole, w której mogą być sobą, jest bezcenne i daje poczucie bezpieczeństwa, którego dotąd w szkole nie zaznali. Nauczyciele, którzy są dla nich, którzy chcą dyskutować, dają im inspiracje, którzy są obok nawet wtedy, jeśli trzeba porozmawiać o sprawach osobistych, to *novum*, z którego bardzo chętnie korzystają. ASSA nie jest często postrzegana jako szkoła, bo ze szkoły uciekali i na zawsze będzie im się źle kojarzyła. ASSA dla nich to miejsce spotkań edukacyjnych, międzyludzkich, przyjacielskich – azyl. Szkoła, do której przychodzą, staje się dla nich zaprzeczeniem posiadanych doświadczeń szkolnych, które David Gribble opisuje następująco: „W konwencjonalnych szkołach dzieci są dosłownie więźniami obowiązującego prawa. Nie mogą uczyć się zgodnie ze swoimi inklinacjami, gdyż inklinacje dziecka nie są uważane za istotne: to dorośli mają prawo dyktować, czego trzeba uczyć. Dzieci starają się odnaleźć w tej sytuacji wszystko, co dobre i czerpać z niej możliwie jak najwięcej zadowolenia i satysfakcji, ale zawsze są poddane czyjemuś autorytetowi i nie mogą postępować tak, jak by sobie tego życzyły ani pogłębiać własne zainteresowania. Szkoła zdaje się urządzona specjalnie w taki sposób, by niszczyć ich osobowości, by je wszystkie przemienić [...] w kółeczka, które mają się idealnie dopasować do funkcjonowania owej maszynierii, jaką jest społeczeństwo” (Gribble, 2005, s. 9-10). W poniższych narracjach uczniów można odnaleźć obraz ASSA, który ukazuje, dlaczego szkoła stała się dla nich azylem nie tylko edukacyjnym:

Myślę, że ta szkoła przede wszystkim uczy jakiejś dojrzałości. Przez tą możliwość kontaktu z nauczycielem – osobą dorosłą – przez to, że każdy nauczyciel traktuje ucznia poważnie jako dorosłego człowieka, ta szkoła uczy dojrzałości. Uczeń ma świadomość, że każde słowa, które powie, on musi się pod nimi podpisać w pewnym sensie. W szkole państwowej, gdzie w klasie jest 30 osób, każdy może coś wykrzyknąć i nikt nie zwróci na to uwagi. My za wszystko, co mówimy jesteśmy odpowiedzialni, za wszystko, co zrobimy podobnie. I myślę, że również taka odpowiedzialność za własne czyny, możliwość przebywania w tym społeczeństwie i mocnej integracji tu, uczy dojrzałości. Myślenia samodzielnego i społecznego.

[U1]

Uczniowie i nauczyciele tutaj się szanują, nie ma takiej presji, że uczniowie mają słuchać bo nauczyciel na pewno wie lepiej. Tutaj bardzo mnie to zmieniło [...] tutaj staję się człowiekiem zmierzającym we właściwym kierunku. [...] Tutaj mogę rozmawiać sobie z każdym nauczycielem, bo nauczyciel jest człowiekiem.

[U7]

Tu nie ma dyskryminacji, nawet wśród uczniów. [...] W I LO kiedy zgłosiłam się na przewodniczącą klasy pani powiedziała że nie, chyba przez aparycję [miała irokeza – P.R.]. Ludzie krzywo się patrzyli. [...] Tu z kolczykami czy irokezem nie ma problemu, uważają, że to nasza sprawa. [...] Tutaj ludzie są sobą. Nikt nie wstydzi się powiedzieć własnego zdania, nauczyciel zawsze wysłucha.

[U6]

W moim gimnazjum, do którego poszedłem, czyli w rejonowym [...] byłem tam strasznie prześladowany, tak trzeba powiedzieć. Nie miałem tam żadnych kolegów, nikogo. Ludzie byli bardzo okropni. Zawsze w szkole są ludzie, którzy są kozłami ofiarnymi i ja się do nich zaliczałem. Byłem takim, na których oni się wyżywali za wszystko. [...] Szukałem jakieś szkoły żeby zmienić, trafiłem tutaj. [...] Przyszedłem zobaczyłem szkołę, fajna, kameralna. Potem przyszedłem i po jednym dniu wiedziałem, że chcę tu zostać [Co cię przekonało po jednym dniu? – P.R.] Widziałem kameralną atmosferę, mały budynek, mało ludzi. Ludzie są życzliwi dla siebie i nauczyciele i uczniowie. Przyszedłem i zobaczyłem po tych nauczycielach, po sposobie prowadzenia lekcji, jak oni z nami naprawdę rozmawiają, jak traktują nas jako równych.

[U5]

Ja jestem w ASSie od pierwszego roku, byłem też w gimnazjum i to mi wystarczyło żeby nie iść do liceum publicznego. W gimnazjum nie czułam się ograniczona, nie byłam jedna z wielu. ASSę znalazłam wspólnie z tatą. Czuję się tu inaczej. Przede wszystkim o wiele lepiej mi się tu uczy, więcej rozumiem, mogę z nauczycielem normalnie porozmawiać. Nie tylko o szkole i problemach w szkole, ale i o problemach, które mam poza nią. Czuję się tutaj bezpiecznie.

[U2]

Młodzi ludzie z fatalnymi doświadczeniami szkolnymi trafiają do ASSA i odnajdują w niej bezpieczeństwo, przyjazną atmosferę, chcą ponownie się uczyć. Przekonują się, że szkoła może być miejscem dla ucznia przyjaznym, że nauczyciel nie musi być tyranem, relacje z nim nie muszą być określane miarą jego supremacji nad uczniem. W ASSA odnajdują przestrzeń, w której mogą realizować swoje pasje, uczyć się tego czego i jak chcą, mogą wyglądać w sposób, jaki sobie zaplanują. W tej szkole różnice międzyludzkie wzbogacają społeczność. Pochwały zawarte w narracjach uczniów brzmią niemal jak pean. To laurka wystawiona nauczycielom, szkole, w jakimś stopniu również idei. Ocena wystawiana przez uczniów ukazuje zachwyt nad szkołą i wydaje się być przede wszystkim spowodowana docenieniem faktu, że jest ona miejscem bez opresji, która dawniej wyznaczała warunki ich istnienia w szkole. ASSA dla „szkolnych uciekinierów” (bo wszyscy nimi w jakimś stopniu są) oznacza miejsce, w którym wiedzą, że mogą liczyć na wsparcie. To, jak się wydaje, wiedza dla nich najważniejsza.

Obecność i funkcjonowanie uczniów w ASSA wyznaczone jest ich doświadczeniami edukacyjnymi. Każda z osób, z którymi rozmawiałem, miała niedobre, a nieraz traumatyczne doświadczenia ze szkół publicznych. W rozmowie grupowej uczniowie przyznali, że te doświadczenia, mimo że bardzo różne, jednoczą ich jako grupę. Wszyscy bowiem wiedzą, że każda z osób w ich szkole ma za sobą jakiś edukacyjny dramat. W rozmowach indywidualnych te historie okazywały się wstrząsające. ASSA stała się przestrzenią spokoju i możliwości edukacyjnych, jakich nie mieli wcześniej. Przekonywali się, że wcale nie mają problemów z przedmiotami, które dotąd rodziły frustracje. Przestali doświadczać przemocy, nie muszą się z nikim w ocenach ścigać, tempo pracy, które sobie obrali, jest tylko ich wyborem. Zauważyli również, że uczą się tylko dla siebie, a w ASSA zaczynają dostrzegać swoją przyszłość w coraz dalszej perspektywie. Szkołę traktują jako miejsce, w którym nabędą umiejętności pomocnych na studiach. W ukazanych poniżej fragmentach narracji można dostrzec, jak zmieniło się podejście uczniów do edukacji, kiedy trafili do ASSA:

Wcześniej chodziłem do dosyć prestiżowego LO. I aż za bardzo doświadczyłem tego prestiżu, czułem się rozczarowany i oszukany. Szkoła reklamowała się jako jedna z najlepszych we Wrocławiu, twierdziła, że mają największą zdawalność matury, nie uwzględniła tylko tego, że to wszystko jest zasługą korepetycji. Nauczyciele nie uczyli, głównie wymagali. Lekcje czasami wyglądały tak, że nauczyciel przychodził obłożony dokumentami i mówił: wy się uczcie, a ja będę sprawdzał prace innych uczniów. Wiadomo, że przy takim systemie pracy daleko się nie zajdzie. Tak po pół roku miałem korepetycje z biologii, chemii, matematyki, fizyki, angielskiego i stwierdziłem, że na dłuższą metę się nie opłaca. Ja w tej szkole zdałem rok i zdałbym pewnie kolejny, ale obawiam się, że ta szkoła nie przygotowałaby mnie do matury. [...] Poza innym stylem pracy z nauczycielami, mam bardzo dobre relacje z uczniami. W takim państwowym liceum wszystko opiera się na wyścigu szczurów. Nauczyciele

sami to prowokują. [...] Tutaj niczego takiego nie ma. Kontakty sprawiają mi przyjemność z uczniami, a nauczycielami tym bardziej. [...] Możliwość mówienia po imieniu i bliski kontakt z nauczycielem sprawiają, że człowiek chce się uczyć i nie skompromitować się przed tym człowiekiem. Nie jestem traktowany jako szara zwykła persona w tłumie, czy zdam czy nie zdam, nikt się mną nie zainteresuje. A tutaj jakby każdy ten mój postęp jest zauważalny przez nauczyciela. Każdy spadek przypisaniu, np. pracy z polskiego, jest również zauważany. Widzę, że ktoś się mną interesuje i dlatego się mobilizuję. Myślę, że tu nie ma też problemu z wyścigiem szczurów wśród młodzieży, bo jeżeli każdy widzi, że nauczyciel się nim interesuje, to nie musi się posuwać do jakichś specyficznych rozwiązań żeby zwrócić uwagę. I jeszcze urok, to są małe grupy. Z francuskiego mam dwuosobową grupę.

[U1]

Jest tu inaczej niż w publicznej szkole, gdzie nauczyciele chcą ci udowodnić, że jesteś gorszy, głupszy i masz robić, co on chce. Nie chodzi o to, żeby się nauczyć dobrze, poszerzać horyzonty, tylko masz słuchać to, co ktoś każe. Nieważne, czy to jest mądre, czy się przyda. Jesteśmy osobami i liczą się z nami.

[U3]

Inaczej organizujemy sobie czas. ASSA uczy, jak organizować sobie plan, zajęcia. Uczy nas systematyczności. Musimy samodzielnie dopilnować tego, aby wszystko było załatwione. Nikt za nami nie będzie chodził i prosił nas, abyśmy zaliczyli. Jest tu trudniej, bo trzeba odpowiedzialności za swoje czyny i swoje decyzje. Jeżeli ktoś czego nie zaliczy, to może mieć pretensje jedynie do siebie, że się nie przyszło, że się nie zaliczyło wszystkiego w czasie, tylko siedziało się na boisku. Ważna jest odpowiedzialność za swoje decyzje.

[U2]

Na lekcji nauczyciel z nami rozmawia. Nauczyciel stara się z każdym rozmawiać, widzieć, czy osoba przyswaja materiał, żartujemy sobie, dyskutujemy. Jest zupełnie inna atmosfera. Znam tu większość ludzi. Tych, których nie wprost, to chociaż z widzenia. Większość to w ogóle znam. Uważam, że jest też różnica w uczniach. To są ludzie, którzy często nie potrafili odnaleźć się w publicznych szkołach. Są to ludzie, którzy doświadczyli tego samego, więc nie będą sobie dokuczać. Poza tym, nawet jeśli przychodzą inni ludzie i widzą jaka tu jest atmosfera i że nie ma tych rzeczy [przemocy – P.R.] to oni się dopasowują. To pokazuje, że potrafią też być inni. Nie muszą być koniecznie źli, po prostu jak daje im się takie możliwości, to oni się tak zachowują.

[U5]

Ukazane narracje uczniów przedstawiają, jak zmiana miejsca edukacyjnego z tradycyjnej szkoły na ASSA wpłynęła pozytywnie na ich rozwój. Zdobyli przekonanie, że edukacja nie musi być procesem bolesnym, że nauczyciel to może być osoba wspierająca, a zdobywanie wiedzy może pozwolić na realizację własnych

aspiracji, nie tylko na zaliczenie kolejnych sprawdzianów. Nauczyciele, z którymi rozmawiałem, podkreślali, że jeśli młodzi ludzie z traumatycznymi doświadczeniami zrozumieją, że trafili do miejsca im przyjaznego, odkrywają na nowo swoją rzeczywistość. Wyzwoleni z przymusu starają się nadrobić „stracony czas”. Często zaskakują przede wszystkim siebie, że potrafią się uczyć, posiadają zdolności, realizują swoje pasje. ASSA daje sporej części trafiającej do niej młodzieży możliwość edukacyjnego „życia po życiu”. Młodzi ludzie bardzo szybko zdobywają tego świadomość i zaczynają postrzegać ASSA jako coś ważniejszego niż szkoła. Niektórzy z nich, jak określają to nauczyciele, zakochani w ASSA, robią wiele, aby zostać w niej dłużej niż to konieczne. ASSA daje swoim podopiecznym poczucie bezpieczeństwa, czasami po raz pierwszy w ich życiu.

Interesujące również wydają się konteksty związane z kategorią samorozwoju i tego, jak postrzegają ją najbardziej zainteresowani. W wypowiedziach uczniów samorozwój był utożsamiany z samodyscypliną, odpowiedzialnością za swoje czyny, tworzeniem kapitału, który w przyszłości pozwoli im na lepsze funkcjonowanie na studiach czy na rynku pracy. Utożsamianie samorozwoju z działaniem na rzecz osiągnięcia przyszłego sukcesu, z pominięciem tego, co obecnie się z nimi dzieje, daje możliwość obserwacji zmiany, jaka dokonała się z uczniami w czasie dwóch dekad. Rozumienie samorozwoju na początku lat dziewięćdziesiątych oznaczało dla uczniów ASSA uwolnienie wiedzy, edukacji i ludzi tworzących instytucję ze sztywnych ram, w jakich funkcjonowała tradycyjna, państwowa szkoła. Ta emancypacja następowała w wielu kategoriach:

- uczenia się i nauczania; oznaczało to zatarcie granicy między uczniem a nauczycielem i uczynienie ich partnerami w procesie edukacji;
- doboru treści programowych; oznaczało to uwolnienie z programów, sięganie do innych materiałów edukacyjnych, obalenie jednowymiarowych treści kształcenia;
- metod edukacyjnych; oznaczało to oddanie nauczycielowi przestrzeni, form i metod prowadzenia zajęć wedle jego wizji;
- polityczności, ASSA działała jako społeczność autonomiczna, omijając sporo politycznych i ideologicznych wpływów obecnych w szkołach publicznych.

Obecnie, w ASSA nadal funkcjonują wymienione kategorie, ale oczekiwania uczniów znających realia społeczeństwa i państwa, które od dwudziestu lat funkcjonuje w realiach demokracji liberalnej, są inne. Nie trzeba koniecznie walczyć o poszerzenie wolności (choć można dostrzec, że często jest czymś silnie iluzorycznym); wiedza dzięki internetowi i technologii jest łatwiej dostępna niż kiedykolwiek wcześniej; szkoła (ASSA), w której się uczą jest prawdziwie wolnościowa i w tej kwestii nie ma wiele do robienia. W społeczeństwie konsumentów kategorie samorozwoju zostały sprowadzone do przygotowania się do odniesienia sukcesu. I to czynią uczniowie ASSA. To ani lepiej, ani gorzej niż dwie dekady temu.

Obecnie, najbardziej pożądanym jest człowiek, który odnosi zwycięstwa i młodzi ludzie karmieni nową ideologią wiedzą, że w rzeczywistości, w której konkuruje się w zasadzie o wszystko, również w szkole powinni zwiększać swoje szanse. Nie można mieć do nich pretensji, że to czynią, dopasowują się bowiem do warunków, jakie istnieją. Nie podejmują zorganizowanych antysystemowych buntów. Jeśli chcą ukazać swoją niepokorną naturę, to stawiają irokeza, ubierają się w odpowiedni sposób lub bronią jabłunki. Samorozwój, o którym wspominał Manelski, był czym innym. Postrzegał on w swojej koncepcji, człowieka jako podmiot kontrolujący swoje życie i wpływający na rzeczywistość. Dzisiaj być może ta kategoria oznacza działanie na rzecz zwiększania swoich szans na (każdym) rynku. Bez konieczności bycia podmiotem i zmieniania czegośkolwiek. Tu, jak się zdaje, nie chodzi o ideę szkoły, ale ogólnie o zmianę, jaka zaszła w społeczeństwie, które tak zachłysnęło się wolnością w 1989 roku, że przestało zwracać na nią uwagę.

Podsumowanie

Szkoły takie jak ASSA zostały przez Bogusława Śliwerskiego (2008b) nazwane „wyspami oporu edukacyjnego”. To określenie jest niezwykle trafne. Wyspowa specyfika ASSA to oddalenie od systemu tworzącego ludzi podporządkowanych. To również oderwanie od biurokratycznej maszyny tradycyjnych szkół nastawionych na masową produkcję absolwentów wystandardyzowanych wedle egzaminacyjnych kluczy. Wyspowość ASSA to pewna niezależność dzięki brakowi stałego kontaktu z opresją systemu edukacyjnego. Przetrwanie na tej wyspie to zdolność zrozumienia siebie, swojego miejsca i własnych emocji. Z tym ASSA radzi sobie bardzo dobrze. Mimo wszelkich (nieraz radykalnych) zmian, nadal jest miejscem edukacyjnie odrębnym. Opisując przed laty edukacyjne wyspy przetrwania, Śliwerski wskazywał ich genezy: „Pojawienie się edukacyjnych wysp przetrwania zależy od rozpoznania w otaczającym nas środowisku tego, czego nie zamierzamy tolerować, kontynuować czy też uwzględnić w aktywności edukacyjnej. Przesłaniem podmiotów zaangażowanych w powyższy typ edukacji jest przywracanie lub podtrzymywanie *implicite* prawa do urzeczywistniania zakazanych lub niepożyczanych wartości. [...] Zaistnienie wysp przetrwania wiąże się z istniejącym porządkiem społeczno-politycznym w danym kraju. W społeczeństwie totalitarnym, gdzie władze legitymizują ostateczną i niepodważalną ideologię oddziaływań pedagogicznych następuje silne – z wykorzystaniem środków represji – odrzucenie wszelkich alternatyw, które mogłyby je jedynie osłabić i zakłócić” (Śliwerski, 2008b, s. 19). Tak właśnie pojawiła się ASSA, korzystając ze słabości systemu i wiary, że szkołę można zrobić inaczej. Teraźniejsze istnienie szkoły wyznaczone jest ponownie kontekstem społecznym, politycznym i kulturowym. Dwie dekady po zmianie systemowej nadal zachodzi potrzeba istnienia wysp edukacyjnego

oporu. Każdy system społeczny i polityczny wytwarza liczne ograniczenia, które należy rozpoznawać i przekraczać. Po obaleniu systemu totalitarnego, w nowym również nie uniknięto licznych błędów. Konserwatywne odrętwienie społeczeństwa i neoliberalne zachłystnięcie w gospodarce, okraszone populizmem w doktrynie każdej partii – to z pewnością nie realia, o których myślano na progu zmiany w 1989 roku. Nowy system ekonomiczny sprawił, że pojawiły się dysproporcje większe niż kiedykolwiek wcześniej. Również szkoły tradycyjne, mimo pewnych przemian, stale nie zaznały radykalnej metamorfozy, mimo że pedagogicy od lat postulują konieczność takiej zmiany. W tym właśnie zgiełku znaczeń ASSA na nowo definiuje swoje miejsce i zadania. Nadal daje szanse, wspiera i wyzwała tych wszystkich, którzy tego od niej oczekują. ASSA daje wszystkim zaangażowanym w nią przekonanie, że jest potrzebna na mapie wrocławskich szkół. Wszelkie pytania o terażniejszość i przyszłość ASSA, to również pytania o pozostałe polskie szkoły alternatywne. Jak uczyć? Jak działać? Jak nie gubić idei? To pytania bez dobrych odpowiedzi. W sytuacji, w której wszystko podlega zmianie, a badacze nazywają dzisiejsze czasy mianem płynnej rzeczywistości, szkoła nie może stać w miejscu. Działalność ASSA ukazuje, że te zmiany – jakkolwiek nie byłyby oceniane, jeśli dają szkole przetrwanie i możliwość realizowania jej misji – są dobre. Zdaje się to potwierdzać narracja obecnego dyrektora szkoły Artura Wiercińskiego:

Daniel [Manelski – P. R.] w tej rozmowie, którą przeprowadziłem z nim [...] powiedział, że jak tutaj jechał ze mną do szkoły, to był przestraszony, że tu już nie ma nic z idei. Miał rozmowy z uczniami, z kilkoma nauczycielami i, wychodząc, powiedział mi tak: Gratuluję ci, bo dużo elementów z tego, co chciałem zostało. To już nie jest moja szkoła. Ona idzie według twojego życia, ty wkładasz w nią serce. Cieszę się, że ona jest! Jak rozmawiamy o zarządzaniu ideą, to ja mam właśnie takie poczucie, że jeśli nie utożsamiałbym się z ideą, to ta szkoła zupełnie inaczej by wyglądała.

Wspomniany wcześniej bunt, by zachować szkolną jabłonkę, być może oddaje istotę dzisiejszej ASSA. Młodzi ludzie dwadzieścia lat temu kontestowali system społeczny, dostrzegali możliwość zmiany swojej rzeczywistości, także przez edukowanie się w miejscu tak mentalnie odrębnym niż państwowe, często zniechęcane, szkoły. Obecnie, kategorie związane z kontestacją systemu nie są specjalnie atrakcyjne dla młodzieży. Skoro pokolenie rodziców załatwiło demokrację, wolność i pełne półki, a na dodatek użycza swoich kart kredytowych, to można buntować się w sprawach błahych. To ukazuje, jak zmienili się ludzie, ich sposób myślenia i oczekiwania względem szkoły oraz kontekst społeczny jej istnienia. Ta zmiana odcisnęła się również na ASSA, sprawiając, że jest bardziej szkolna niż dawniej. Nadal jednak pozostaje miejscem dającym ludziom możliwości rozwojowe większe niż w innych szkołach. Decyzja, czy zechcą z nich korzystać, zawsze była po stronie uczniów. To się nie zmieniło. ASSA była i jest szkołą podporządkowaną uczniom. Bez względu na to, czy chcą zmieniać świat czy ocalić drzewo.

Bibliografia

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic
- Gribble, D. (2005). *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Kwaśnica, R. (red.). (2000). *ASSA – czym może być szkoła?*. Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.
- Manelski, D. (b. d.). *Edukacja na drodze samorozwoju*, Dokument wewnętrzny ASSA #1.
- Manelski, D. (b. d.). *Drogi do samorozwoju. Korzenie*. Dokument elektroniczny, materiały wewnętrzne ASSA #2.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2000). Kilka refleksji o nauczycielu szczęśliwym. W: R. Kwaśnica (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?* (s. 176-204). Wrocław: Towarzystwo Działań dla Samorozwoju.
- Rudnicki, P. (2011). ASSA – „szkoła, która nie chciała być szkołą” – dwadzieścia lat później. Refleksje o mikroświecie edukacji wolnościowej. W: M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Mikroświaty społeczne wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (s. 55-72). Kraków: Libron.
- Śliwerski, B. (2008a). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2008b). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2008c). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls.

Paweł Rudnicki, doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. W obszar jego zainteresowań naukowych wchodzi: edukacyjne efekty zewnętrzne globalizacji, pedagogika krytyczna i emancypacyjne konteksty edukacji, edukacyjne wymiary działań organizacji pozarządowych oraz koszty neoliberalnej zmiany dla sfery publicznej. Autor książki *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów* (2009).
e-mail: rudnicki.p@gmail.com